

Arbeitspapier **195**

Ekkehard Nuisl | Katrin Heyl

**Probleme der Teilnahme an
allgemeiner Weiterbildung**

Arbeitspapier 195

Ekkehard Nuissl
Karin Heyl

**Probleme der Teilnahme
an allgemeiner Weiterbildung**

Personengruppen und ihr Weiterbildungsverhalten

Dr. Dr. h.c. Ekkehard Nussl von Rein, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Duisburg-Essen und Wissenschaftlicher Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE). Arbeitsschwerpunkte: Lehr- und Lernforschung, Internationale Bildungspolitik, Evaluationsforschung, Institutionenforschung.

Katrin Heyl, Dipl.-Päd., arbeitet seit 2008 als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Bonn. Sie studierte Pädagogik mit der Studienrichtung Erwachsenenbildung an der Universität Duisburg-Essen und war anschließend als Referentin für politische und soziale Bildung tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind die allgemeine Erwachsenenbildung und die akademische Professionalisierung.

Impressum

Herausgeber: Hans-Böckler-Stiftung
Mitbestimmungs-, Forschungs- und Studienförderungswerk des DGB
Hans-Böckler-Straße 39
40476 Düsseldorf
Telefon (02 11) 77 78-593
Fax (02 11) 77 78-188
E-Mail: Michaela-Kuhnhenne@boeckler.de

Redaktion: Dr. Michaela Kuhnhenne, Leiterin des Referats 5
der Abteilung Forschungsförderung

Best.-Nr.: 11195

Produktion: Setzkasten GmbH, Düsseldorf

Düsseldorf, August 2010

€ 20,00

Vorwort

Die vorliegende Expertise „Probleme der Teilnahme an allgemeiner Weiterbildung. Personengruppen und ihr Weiterbildungsverhalten“ ist Teil einer Reihe von der Hans-Böckler-Stiftung in Auftrag gegebener Expertisen zu verschiedenen Bildungsbereichen an denen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer im Laufe ihres Lebens partizipieren (können). Sie sind mit dem Ziel entstanden den Forschungsstand in dem jeweils untersuchten Bildungsfeld aufzuzeigen, wobei das zentrale Augenmerk auf Chancengleichheit bzw. Selektivität in den jeweiligen Bildungsbereichen im Hinblick auf soziale Schicht, Ethnizität und Migrationsgeschichte, Geschlecht und Alter gerichtet ist. Des Weiteren sollen sie Handlungsoptionen für Forschung, Politik und pädagogische Praxis aufzeigen.

Leitfragen der Expertisen sind:

- Wie ist der Stand der Forschung?
- Welche (Bildungs-)Berichte gibt es in dem jeweiligen Bildungsbereich, die auf Chancengleichheit Bezug nehmen?
- Was sind die Kernaussagen bisheriger Studien im Hinblick auf soziale Ungleichheit?
- Welche Lösungen zum Abbau sozialer Ungleichheit werden in dem jeweiligen Bildungsbereich diskutiert?
- Weisen die Studien aus arbeitnehmerorientierter Perspektive Lücken auf?
- Welche Forschungsfragen und welche politischen und pädagogischen Handlungsperspektiven ergeben sich?
- Wie ist in den jeweiligen Bildungsbereichen Mitbestimmung/Partizipation umgesetzt und welche Möglichkeiten gibt es diese zu stärken?

Die Expertisen wurden von der Arbeitsgruppe „Bildungscluster“ angeregt. Diese Arbeitsgruppe entstand auf Initiative der Vertrauensdozentinnen und -dozentenkonferenz der Hans-Böckler-Stiftung mit dem Ziel die Bildungsforschung in der Hans-Böckler-Stiftung zu stärken. In der AG Bildungscluster arbeiten Vertrauensdozentinnen und Vertrauensdozenten kontinuierlich mit Vertreterinnen und Vertretern der Bildungsabteilungen des DGB, der IGM, der GEW und der IG BCE zusammen.

Als erste Veröffentlichung aus der Expertisenreihe erschien 2009 als Arbeitspapier 171 der Hans-Böckler-Stiftung „Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf“ von Heike Solga und Rosine Dombrowski. Im Erscheinen sind die Expertisen „Soziale Ungleichheit in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf“ von Julia Gillen, Uwe Elsholz und Rita Meyer und „Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung aus der Perspektive sozialer Ungleichheit“ von Meike Baader, Peter Closs, Maren Hundertmark und Sabrina Volk.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	3
1 Problem und Fragestellung	7
2 Vorgehensweise.....	13
3 Wichtige Studien im Überblick.....	17
3.1 Das Berichtssystem Weiterbildung	17
3.2 Der Adult Education Survey	20
3.3 Die Volkshochschulstatistik	23
3.4 Die DIE-Trendanalyse 2008.....	24
3.5 Bildung in Deutschland 2006 und 2008.....	25
3.6 Inventory of outreach strategies	27
4 Weiterbildung einzelner Personengruppen	29
4.1 Personen mit Migrationshintergrund	29
4.2 Ältere Personen	43
4.3 Personen mit niedriger Schulbildung, einem niedrigen Berufsstatus und Erwerbslose	58
4.4 Frauen und Männer	71
4.5 „Adult Learners Week“	78
5 Teilnahmebarrieren.....	81
5.1 Ökonomische, soziale und rechtliche Barrieren.....	83
5.2 Faktoren der Einstellung	85
5.3 Faktoren der Angebotsseite.....	87
5.4 Strukturelle Aspekte	88
6 Empfehlungen	91
7 Literatur	95
Über die Hans-Böckler-Stiftung	103

1 Problem und Fragestellung

Bildung war von jeher Element der menschlichen Gesellschaft, auch wenn dafür andere Begriffe verwendet wurden. Menschen mussten und müssen, wie alle Lebewesen, in einer fortwährenden Reflexion ihrer sich verändernden Umwelt lernen, wie sie sich am besten als Gattung behaupten, und sie mussten in einer sich verändernden Gesellschaft lernen, wie sie sich am besten als Individuum behaupten. Beides – der Erfolg des Individuums und das Überleben der Gattung – ist ein Ergebnis von Lernen.

Das System, das in einer gesellschaftlichen Ordnung die Behauptung aller Individuen und ihrer Gemeinschaft sicherstellt, ist jüngerer Datums. In seiner Gültigkeit für alle Mitglieder der Gesellschaft und in seiner gesamtgesellschaftlichen Relevanz wird ein „Bildungssystem“ erst mit dem Aufkommen der Bourgeoisie sichtbar und damit in der Folge auch zielgerichtet gestaltet. Teile des Systems wie Schule, Hochschule, Ausbildung und (als jüngster Teil) Weiterbildung konfigurierten sich erst im Laufe einer längeren Entwicklung, sie werden sich auch (dazu bedarf es des Stichworts des „Lebenslangen Lernens“ gar nicht) in Zukunft weiter entwickeln.

Das „Bildungssystem“ stellt in einer entwickelten Gesellschaft sicher, dass der Erfolg der Gesellschaft, aufbauend auf dem Erfolg ihrer individuellen Mitglieder, auch erreicht werden kann. Die Diskussion darüber, was gesellschaftlicher und individueller Erfolg sind, hat ausreichend Geschichte; aktuell gilt das Paradigma, dass sich der Erfolg daran messen lassen muss, wie weit sich eine Gesellschaft im globalen Wettbewerb behauptet; der Erfolg ist von daher messbar in ökonomischen Kategorien – die Lissabon-Ziele von 2000 sind dabei ein bemerkenswerter Meilenstein, der die Prioritäten klar benennt.

Der Begriff der „allgemeinen Bildung“ klingt wenig bedeutsam in einer Zeit, in der alles am Maßstab der ökonomischen Verwertbarkeit gemessen wird. Aber wenn auch die Gesamtgesellschaft und ihr Erfolg an solchen „Benchmarks“ hängen (zumindest in der Zeit der Ubiquität des Kapitalismus), so differenziert sich doch der Erfolg des Individuums nach weitergehenden humanen und sozialen Kriterien. Aspekte wie gesellschaftliche Teilhabe, Partizipation, Gerechtigkeit, Demokratie und Persönlichkeit sind integrale Bestandteile der Diskussion um die Funktion von Bildung in der Gesellschaft – aber auch der Diskussion um die Verteilung von Reichtum und Armut, Exklusion und Inklusion. Das Bildungssystem spielt eine wichtige Rolle in der gesellschaftlichen Entwicklung: Auch wenn die gesellschaftlichen Globalziele ökonomisch determiniert sind, so finden sich doch im Verhältnis von Individuum und Gesellschaft diejenigen weitergehenden Aspekte, die für das Bildungssystem wichtig sind. Spätestens dort wird die Frage der allgemeinen Bildung relevant.

So wird in unseren Gesellschaften dem Bildungssystem nicht nur die Funktion der Selektion für gesellschaftliche Hierarchien zugewiesen, sondern auch generell die

Funktion, die Persönlichkeit zu entwickeln, die gesellschaftliche Teilhabe zu verbessern, das politische Bewusstsein zu erhöhen und insgesamt in der Entwicklung einer humanen Gesellschaft voranzuschreiten. Dieser Gedanke gilt für diejenigen Teile des Bildungssystems, die sich an Kinder und Jugendliche richten und zu ihrer „Erziehung“ beitragen, aber auch für die Weiterbildung, die mit Erwachsenen Fragen der individuellen und gesellschaftlichen Entwicklung überarbeitet. Weiterbildung ist, hier bedarf es keines Verweises auf Literatur, wichtig für gesellschaftliche Partizipation, Fähigkeit, die eigenen Interessen und Positionen zu vertreten, wichtig für die ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung und schließlich wichtig für die Lebendigkeit einer kulturell und intellektuell hochstehenden Gesellschaft. Weiterbildung wird immer wichtiger dort, wo es gerade die Erwachsenen sind, die sich direkt Umweltveränderungen stellen müssen – wie etwa raschen Entwicklungen in der Technologie, grundlegenden ethischen Fragen wie der Genforschung, globalen Herausforderungen wie der Klimaänderung.

Von besonderem Interesse für unsere Expertise ist die Frage danach, wie hoch der Anteil der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung ist, welche Motive und welcher Nutzen hinter der Weiterbildung steht, wie sich die Bildungsbeteiligung und das Lernen im Lebensverlauf darstellt, wie die Weiterbildung in verschiedenen Bevölkerungsgruppen aussieht und welche Barrieren es gibt. Die vorliegende Expertise befasst sich mit diesen Personengruppen und der Frage, welchen Beitrag Weiterbildung leisten kann, insbesondere allgemeine Weiterbildung, um zu verhindern, dass sie gesellschaftlich ausgeschlossen sind, ihre Interessen und Perspektiven nicht einbringen können und sich persönlich immer mehr aus dem Prozess humaner Entwicklungen ausklinken.

Unsere Expertise geht davon aus (und bestätigt in den konkreten sekundäranalytischen Befunden), dass allgemeine (und politische) Weiterbildung eine zentrale Bedeutung hat nicht nur für die Individuen, sondern für die Gesellschaft als Ganzes. Ohne kulturell aktive, gut gebildete, politisch aufgeklärte und gesellschaftlich verantwortliche Menschen kann es perspektivisch weder eine globale Wettbewerbsfähigkeit (Lissabon-Ziele 2000) geben noch einen gesellschaftlichen Wohlstand und eine demokratische Gesellschaft. Das „Schisma“ zwischen beruflicher und allgemeiner Weiterbildung existiert dabei aus Sicht der Subjekte des lebenslangen Lernens gar nicht; die integrative Sichtweise des Erwerbs von Kompetenzen in beruflichen, politischen und gesellschaftlichen Kontexten ist – cum grano salis – bei allen Individuen Grundlage von Bildungsentscheidungen. Die Strategie der Europäischen Gemeinschaft, berufliche und allgemeine Weiterbildung stärker zusammen zu sehen und zu integrieren, entspricht von daher der Realität der Zuordnung von Bildungsaktivitäten aus der Sicht der Lernenden (vgl. etwa von Hippel/Tippelt 2010). Einer solchen integrierten Sichtweise stehen allerdings noch Schwierigkeiten entgegen:

- Viele Förderungssysteme basieren auf einer Unterscheidung von beruflicher und politischer Bildung – sowohl auf gesetzlicher als auch auf Ordnungs- und Regelungsebene;

- Die Interessen von Förderern der Bildung, insbesondere auch von Arbeitgebern, schließen bestimmte Bereiche allgemeiner Bildung aus;
- Die Gefahr der Vereinnahmung allgemeiner Bildung unter die Dominanz beruflicher Perspektiven spricht vielfach gegen eine auch politisch gemeinsame Perspektive.

Letztlich ist die Unterscheidung von allgemeiner und beruflicher Bildung in dieser Perspektive keine präzise Definition und Unterscheidung der Bildungsprozesse, sondern eine Orientierungskategorie für bildungspolitische Diskussionen.

An diesen Prozessen und Entwicklungen nicht teilhaben zu können bedeutet einen schwerwiegenden Nachteil für Menschen, die in einer Gesellschaft leben; sie sind beruflich und ökonomisch benachteiligt, sie haben Benachteiligungen im sozialen und im persönlichen Bereich, Behinderungen in ihrer Entwicklung und ihrem individuellen Erschließen der Welt. Diese Gruppen sind auch für die Gesellschaft insgesamt von Bedeutung; beteiligen sie sich nicht an gesellschaftlichen Entwicklungen, fehlen sie, ihre Begabungen und Interessen. Beteiligen sie sich nicht, werden sie darüber hinaus zu einem Problem der (Mehrheits-) Gesellschaft, denn es besteht die Gefahr, dass sie ausgeschlossen sind, dass der soziale, ökonomische und humane Friede gestört ist.

Innerhalb der Gesamtbevölkerung gibt es Personengruppen, auf die in besonderer Weise die Problematik einer Benachteiligung zutrifft. Im Rahmen der Expertise sind dies Personen mit Migrationshintergrund und Ausländer, ältere Personen und Personen mit niedriger Schulbildung, niedrigem Erwerbsstatus und in Erwerbslosigkeit. Hinzu kommt die Kontrastierung der Bildungssituation von Männern und Frauen. Auf den ersten Blick fällt die unterschiedliche Problematik der jeweiligen Gruppen in der Gesellschaft auf. Traditionell als Problem gesehen werden Personen mit niedriger Schulbildung oder niedrigem Erwerbsstatus (benachteiligte Personengruppen). Migrantinnen und Migranten gelten, seit die regionale Mobilität sich globalisiert hat, ebenfalls als Problemgruppen. Ältere Personen geraten erst allmählich in den Blick, nachdem die demographische Entwicklung die Alterung der Gesellschaft und die zunehmende Nicht-Passung zwischen Weiterbildung und älteren Personen ausweist. Frauen und Männer schließlich wurden hinsichtlich Lernverhalten und Bildungsteilnahme schon immer kontrastiert; hier haben sich aber die Probleme verschoben: früher waren es die Frauen, die im Bildungssystem „unterlegen“ waren, heute sind es die Männer – jedenfalls bis zum Abschluss der ersten allgemeinen Ausbildung (Schule, mittlerweile auch schon ansatzweise in der Hochschule). In der Weiterbildung sieht dies noch differenzierter aus.

Aktuell werden alle vier Personengruppen unter dem Aspekt der (Weiter-)bildungsteilnahme diskutiert:

- Migrationshintergrund: In Deutschland sind etwa 18 % der Bevölkerung (15 Mio. Menschen) solche mit Migrationshintergrund. Bei den Erwachsenen, um die es in

dieser Expertise geht (definiert als Personen über 20 Jahren), liegt der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund an der Gesamtbevölkerung im Jahre 2007 bei etwa 13 % (s. Statistisches Bundesamt 2009c, S. 64ff.; eigene Berechnungen). Allerdings: Die Bevölkerung mit Migrationshintergrund bekommt etwa ein Drittel aller Kinder (s. Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung 2009, S. 4), d. h., dass die Weiterbildung in einigen Jahren mit einer sehr viel größeren Gruppe von Personen mit Migrationshintergrund konfrontiert sein wird. Sie hat dann ganz wesentlich die Aufgabe zu klären, wie sie diese Gruppe in die Gesellschaft integriert, in dem sie insbesondere Kenntnisse der deutschen Sprache, Rechts- und Gesellschaftsordnung vermittelt, und wie sie möglicherweise entstandene Defizite dieser Gruppe in der schulischen und beruflichen Bildung wenigstens teilweise ausgleicht (s. Reichart/Worbs 2008, S. 159). Gesellschaftlich betrachtet ist dies von umso größerer Relevanz, als es hier um knapp ein Fünftel der Bevölkerung geht, dessen Begabungs- und Aktivitätspotential für den gemeinsamen Wohlstand auszuschöpfen ist.

- Eine ebenfalls wachsende Personengruppe stellen die älteren Menschen dar. Personen über 60 Jahre machten 2005 schon ein Viertel der Bevölkerung aus. Für 2020 wird davon ausgegangen, dass sie knapp über einem Drittel in der Bevölkerungszahl liegen (s. Statistisches Bundesamt 2006, S. 57). Schon allein aufgrund dieser Zahl sind die Älteren für die Gesellschaft extrem wichtig. Allein deshalb jedoch sind sie in der Weiterbildung nicht bedeutsam. Auch nicht deshalb, weil man ihnen ein grundlegendes Bildungsinteresse unterstellen könnte (s. Williamson 1997, S. 183; dagegen: Schmidt/Tippelt 2009, S. 86). Neben einem Interesse daran, dass diese Bevölkerungsgruppe selbständig und ganzheitlich sich weiter entwickelt und aktiv an der Gesellschaft teilnimmt, besteht auch das Interesse daran, dass sie weiterhin an der gesellschaftlichen Entwicklung teilnimmt, innovativ und kreativ Perspektiven der gesellschaftlichen Entwicklung unterstützt. Auch ältere Personen haben Potential, nicht ein Begabungspotential, sondern ein Erfahrungs- und Wissenspotential, das gesellschaftlich abzurufen ist.
- Das Teilnahmeverhalten der beiden Geschlechter wird deshalb immer interessanter, weil Männer, obwohl sie geringer unter der Doppelbelastung durch Familien- und Erwerbsarbeit leiden, zunehmend Probleme der Bildungs- und Weiterbildungsteilnahme haben. Dies fällt insbesondere im Bereich der allgemeinen Weiterbildung auf, wo Männer seltener als Frauen zu finden sind. Es geht daher letztlich weniger um die Frage, ob Frauen durch ihre Doppelbelastung an der Teilnahme an allgemeiner Weiterbildung behindert sind, sondern eher um die Frage, warum Männer hier nicht teilnehmen und welche Barrieren für sie zu erkennen sind.
- Für Personen mit niedriger Schulbildung, niedrigem Erwerbsstatus und Erwerbslose ist Weiterbildung ebenfalls wegen der ihr zugesprochenen kompensatorischen Funktion von Bedeutung. In der allgemeinen Weiterbildung geht es hinsichtlich dieser Zielgruppen weniger um die Erzeugung von employability, sondern vor allem um die Erzeugung von „empowerment“. Die Menschen sollen befähigt werden, ihr

Leben trotz ihrer Probleme selbstbestimmt gestalten zu können, was insbesondere auch die aktive Mitgestaltung der Gesellschaft betrifft. Gerade bei dieser Gruppe ist allerdings festzustellen, dass das Ziel der „employability“ mit dem Ziel des „empowerment“ Hand in Hand geht – ein weiterer Aspekt, der die Unterscheidung von allgemeiner und beruflicher Weiterbildung schwierig macht (s. u. Abschnitt 2). Wir fassen im Folgenden niedrig Qualifizierte, Personen im niedrigen Erwerbsstatus und Arbeitslose in einem Kapitel zusammen, da diese Merkmale stark miteinander in Wechselwirkung stehen.

Bezüglich aller vier Gruppen gehen wir aus von der Frage, wie sie sich an Weiterbildung beteiligen. Die vier Gruppen weisen Auffälligkeiten niedriger oder „problematischer“ Weiterbildungsteilnahme aus. Sie zu erkennen und zu erfassen ist Voraussetzung dafür, dass man geeignete Strategien findet, um der (Weiter-)Bildungsexklusion entgegenzuwirken. Wir stellen daher im Folgenden fünf Fragen:

- Welche Differenzierungen liegen im Weiterbildungsverhalten der genannten vier Personengruppen vor?
Hier geht es darum, festzustellen, inwiefern sich die jeweilige Personengruppe von dem durchschnittlichen Weiterbildungsverhalten anderer Personengruppen unterscheidet, was besondere Auffälligkeiten sind (etwa hinsichtlich Inhalt, Region, sozialer Struktur). Die Beantwortung dieser (noch deskriptiven) Frage ermöglicht Rückschlüsse für die folgenden Fragen.
- Welche Teilnahmefaktoren (bzw. -barrieren) lassen sich im sozialen, ökonomischen und rechtlichen Umfeld identifizieren?
Mit dieser Frage wird zunächst die erkennbare „Außenwelt“ des Weiterbildungsverhaltens der jeweiligen Personengruppe sondiert; hier vorliegende Erkenntnisse sind vielfach nicht an das Bildungssystem gerichtet, sondern an ökonomische, politische und rechtliche Prozesse.
- Welche Teilnahmefaktoren (bzw. -barrieren) liegen in den individuellen Einstellungen der Personen?
Hier geht es im wesentlichen darum, die Einstellungen der Personen zum Lernen insgesamt, zu konkreten Weiterbildungsteilnahmen, zum Nutzen von Bildung und zur Selbsteinschätzung von Bildungsfähigkeit zu analysieren, um – vor allem – Hinweise für bessere Informations-, Beratungs- und Angebotsformen zu finden.
- Welche Ursachen spielen Angebots- und Zugangsstrukturen?
Hier geht es vor allem darum, das Verhältnis der Personengruppen zu den bestehenden Weiterbildungseinrichtungen, Weiterbildungsangeboten und Zugangswegen zu untersuchen und Hinweise darauf zu bekommen, wie hier verbesserte „Passungen“ zwischen den Zielgruppen und den Einrichtungen mit ihren Angeboten gefunden werden können.
- Welche strukturellen Ausschlussmechanismen gibt es, die über Gründe individueller Nicht-Teilnahme hinausgehen?
Hier geht es vor allem darum, die gruppenspezifischen Merkmalskomplexe zu iden-

tifizieren, die unabhängig von individuellen Teilnahmeverhalten und -einstellungen erkennbar und relevant sind.

Im Ergebnis will die Expertise zusammenstellen, welche wesentlichen Teilnahmebarrieren die jeweiligen Ziel- und Personengruppen haben und in welcher Richtung Lösungs- und Entwicklungsmöglichkeiten gehen sollten. Lösungs- und Entwicklungsmöglichkeiten können nur wirksam sein, wenn sie zielgenau („effektiv“) die Probleme angehen, die hinsichtlich der Teilnahme einzelner Personengruppen bestehen und die, wie festzustellen ist, sehr unterschiedlich sind. Bei der Betrachtung dieses Sachverhaltes wird auch offenbar, welche Schwächen und Lücken die bestehenden Untersuchungen selbst haben, wenn es um grundlegende Daten für eine zielgenaue Bildungspolitik der Zukunft mit – im weitesten Sinne – benachteiligten Personengruppen geht. Auch daraus ergeben sich in der vorliegenden Studie Ergebnisse, Hinweise auf nötigen Forschungsbedarf aus Sicht der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer.

2 Vorgehensweise

Die vorliegende Expertise macht Aussagen zur Weiterbildungsteilnahme von vier Personengruppen, deren Probleme bzw. Bedarfe seit längerem in der Diskussion sind. Die Expertise kann sich daher (mit Ausnahme aktuellerer Literatur zur Mann-Frau-Frage in der Weiterbildung) auf eine Vielzahl von Dokumenten, Untersuchungen, Positionspapieren und Meinungsäußerungen stützen. Das Problem ist von daher weniger das verfügbare Material als vielmehr die Auswahl und die Verwendung des Materials. Im Rahmen der vorliegenden Expertise kann aus zeitlichen und ökonomischen Gründen keine eigene Erhebung vorgenommen werden. Grundlage der Arbeit ist daher eine Sekundäranalyse vorliegender Arbeiten und Daten, vor allem solcher, die auf wissenschaftlicher Grundlage entstanden sind. Von besonderer Bedeutung waren dabei solche Arbeiten, die quantitativ-empirische Daten erhoben haben, weil mit ihnen die repräsentative Relevanz bestimmter Aspekte besser belegbar ist. Qualitativ empirische Arbeiten dagegen, die ebenfalls personengruppenspezifisch herangezogen wurden, ermöglichten die Identifikation differenzierterer und jeweils spezifischer Aspekte. Wir haben uns bei der Auswahl der heranzuziehenden Arbeiten – neben diesen beiden notwendigen Grundlagen – darauf konzentriert, insbesondere aktuelle Arbeiten heranzuziehen. Die Aktualität war dabei weniger wichtig unter dem Aspekt der aktuellen Gültigkeit als vielmehr deshalb, weil jeweils auch die vorangegangenen Untersuchungen dabei berücksichtigt worden waren.

Im Endeffekt haben wir – insbesondere zur Beantwortung der ersten Frage (Teilnahmeverhalten?) übergreifende Erhebungen und Untersuchungen herangezogen, die Aussagen zur Weiterbildungsteilnahme der Personengruppen sowie zu deren Entwicklung machen. Diese zentralen Erhebungen und Studien, die Basisdaten liefern für die folgende Analyse, haben wir überblicksartig an den Beginn der Expertise gestellt (siehe Kapitel 3).

Darüber hinaus haben wir für die jeweiligen Personengruppen zentrale Studien der jüngsten Zeit exzerpiert und dergleichen zusammengestellt; die Vorstellung dieser Studien finden sich jeweils am Beginn der personengruppenspezifischen Abschnitte 4.1 bis 4.4. Dies dient dazu, die Datenlage zu der jeweiligen Personengruppe zu explizieren und rückbindbar zu machen auf die Befunde, die wir feststellen.

Des Weiteren wurde je Personengruppe eine Wissenschaftlerin bzw. ein Wissenschaftler interviewt. Dies diente dazu, Interpretationshilfen für vorhandene Daten zu erhalten, Informationen über aktuellste Entwicklungen einzuholen sowie Positionen zu diskutieren. Wichtige Hinweise gaben die Interviewten auch zu Good-Practice-Beispielen.

Bei der Arbeit des Suchens, Zusammenstellens und Exzerpierens der vorliegenden Untersuchungen und Analysen traten – mit jeweils unterschiedlicher Gewichtung – ähn-

liche Probleme auf. Es handelt sich im Wesentlichen um Probleme der Definition von (allgemeiner) Weiterbildung und Personengruppen.

a) Weiterbildung:

Bei der Definition von Weiterbildung haben wir zunächst die in der deutschen Diskussion übliche Formulierung der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung 1973, Bd. 1, S. 11 zugrunde gelegt: Weiterbildung wird verstanden als „die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und nach der Aufnahme einer Berufstätigkeit“.¹ Mit dieser Definition erfassten die in der neueren europäischen Diktion genannten Bereiche der formalen und (größtenteils) non-formalen Bildung. Nur teilweise einbezogen haben wir den Bereich der „informellen“ Bildung, was übrigens auch in der Expertise von 1977 zu den „sozialen Defiziten in der Weiterbildung“ (Holzapfel/Nuissl/Sutter) der Fall war; dort heißt es: „Die Beschränkung auf organisierte Lernprozesse ist aus systematischen und erhebungstechnischen Erwägungen heraus notwendig; nahezu alle im folgenden referierten Arbeiten haben sie vorgenommen. Das bedeutet natürlich nicht, dass informelle Lernprozesse per se nicht als Weiterbildung anzusehen seien oder im Rahmen der Analyse von Weiterbildungsprozessen angesehen würden. Informelle Lernprozesse sind durchaus von Relevanz für die Frage der Weiterbildung, zumal viele Thesen formuliert werden, die ein Anwachsen des informellen Lernens, der Lernvoraussetzungen und Lernmöglichkeiten am Arbeitsplatz annehmen. Aber im vorliegenden Zusammenhang würde eine Ausweitung von Weiterbildung auf diese Bereiche zu weit führen“ (ebd., S. 1).²

Mit der Definition der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und der Ausgrenzung von informeller Bildung war das Problem der Definition von allgemeiner Weiterbildung allerdings noch nicht gelöst. Es lag und liegt im Wesentlichen auf zwei Ebenen:

- Allgemeine und berufliche Weiterbildung sind politisch-systemische Begriffe, mit denen versucht wird, kategorial das intentionale Verhalten der Weiterbildungsteilnehmer zu erfassen. Sie haben insofern eine Bedeutung, als sie die „Förderungsschubladen“ öffentlicher Haushalte spiegeln, insofern aber nicht, als der Unterschied von „allgemein“ und „beruflich“ ausschließlich in der Nutzungs- und Interessenstruktur der Teilnehmenden liegt. Gerade bei der Analyse sensibler Bevölkerungs- und Personengruppen (wie der Migrantinnen/Migranten und Älteren) zeigt sich dies als ein besonderes Problem.
- Zum zweiten existiert ein Problem darin, dass es keine Trennung zwischen allgemeiner und politischer Weiterbildung gibt. In den Datenerhebungen (und auch in der Wahrnehmung der Menschen) ist politische Weiterbildung schlicht ein Teil

1 Auch wenn eventuell nur eine erste Berufsbildungsphase ohne Aufnahme einer Berufstätigkeit abgeschlossen ist.

2 Wie man sieht, war die Relevanz des informellen Lernens und der informellen Weiterbildung schon in den siebziger Jahren durchaus erkannt und erforscht, auch wenn sie erst im Verlauf der neunziger Jahre des letzten Jahrhunderts eine besondere Qualität in der bildungspolitischen Diskussion gewann.

der allgemeinen Weiterbildung. Dies zeigt sich auch in den Themenfeldern, die unter allgemeiner Weiterbildung aufzufinden sind – etwa „Rechte und Pflichten des Staatsbürgers“ (s. BSW).

In Bezug auf die Unterschiede zwischen allgemeiner und beruflicher Weiterbildung haben wir uns bemüht, trotz der genannten Problematik die Trennung aufrecht zu erhalten, in Bezug auf allgemeine und politische Weiterbildung haben wir letztere unter erstere subsumiert.

In der sekundäranalytischen Betrachtung der vorliegenden Studien haben wir diejenigen Kategorien zugrunde gelegt, die auch in der Studie von 1977 bereits expliziert waren. Wir haben sie jedoch modifiziert, ergänzt und erweitert an den Stellen, wo erkennbar veränderte Kontextbedingungen geschuldet sind (wie etwa der Aspekt des „Rechts“ bei den Migrantinnen und Migranten).

b) Personengruppen

Die Definition von Personengruppen, auf die sich die Aufmerksamkeit der vorliegenden Expertise richtet, ist unterschiedlich problematisch. Die Einteilung von Personengruppen nach Geschlecht ist zwar einfach (und sozio-demographisch leicht verfügbar) wird jedoch dann schwieriger, wenn diese dichotome Kategorisierung weiter differenziert werden soll (z. B. nach sozialem Stand, Alter, Ausbildung), was gerade für die Frage nach Bildungsverhalten wichtig ist. Das Gleiche gilt für die Definition der älteren Personengruppen, bei denen man ansonsten demographisch angewandten Kategorisierungen folgen kann. Schwierig ist die Definition der sozial benachteiligten Personengruppen sowie der Migrantinnen und Migranten. Im ersteren Fall wird in der Regel eine Kombination ökonomischer und sozialer Indikatoren verwendet, im letzteren Fall eine der ethnischen und nationalen Herkunft, der Religion und Alterskultur sowie des rechtlichen Status.

Die Diskussion um die von uns verwandte Definition der jeweiligen Personengruppe erfolgt konkreter in den personengruppenspezifischen Kapiteln 4.1 bis 4.4. weiter unten.

Die vier Kapitel, die sich den einzelnen Personengruppen spezifisch widmen, ergänzen die im Kapitel 3 vorgestellten allgemeinen Arbeiten um die wichtigsten und aktuellsten einschlägigen, empirisch relevanten Studien zur Lage und zum Bildungsverhalten der jeweiligen Personengruppe. Sie enthalten eine operationale Definition der Gruppe, die sich insbesondere auch auf diese Studien stützt, und beschreiben – soweit datenmäßig erfasst – die wichtigsten Teilnahmegründe und -barrieren. Schließlich werden die wichtigsten Befunde zusammengefasst und Hinweise für mögliche Entwicklungs- und Verbesserungsvorschläge gegeben.

Quer zu diesen personengruppenspezifischen Zusammenfassungen liegt das zusammenfassende Kapitel 6, in dem anknüpfend an die Kategorisierung der Studie von

1977 die gefundenen Barrieren einzelnen Strukturtypen zugeordnet werden: solche, die sozial, rechtlich und ökonomisch bedingt sind, solche, die in den Einstellungen und subjektiven Verhaltensweisen der Menschen bedingt sind, und solche, die sich aus dem Verhältnis der Weiterbildungsangebote zu den Lerninteressen und zum Lernverhalten der Menschen ergeben. Wir haben dabei jedoch die Kategorien der Studie von 1977 dort modifiziert, ergänzt und erweitert, wo erkennbar veränderte Kontextbedingungen vorliegen (wie etwa der Aspekt des „Rechts“ bei den Migrantinnen und Migranten).

3 Wichtige Studien im Überblick

Im Folgenden sollen die wichtigsten Studien, die sich nicht primär auf eine der Personengruppen beziehen, kurz dargestellt werden, um methodisch und inhaltlich die Hauptquellen darzulegen, aus denen die hier verwendeten Daten stammen. Darüber hinaus dient dies dazu, die Forschungslücken und -bedarfe sichtbar zu machen, wenn es um die hier angesprochenen Zielgruppen geht.

3.1 Das Berichtssystem Weiterbildung

Das Berichtssystem Weiterbildung erläutert das Weiterbildungsverhalten in Deutschland seit 1979 und wurde 2006 zum neunten Mal herausgegeben (darauf bezieht sich der folgende Text). Die vorgenommenen Repräsentativbefragungen geben Aufschluss über die Weiterbildungsbeteiligung und die Entwicklung des Weiterbildungsverhaltens in Ost- und Westdeutschland. Darüber hinaus enthält der Bericht auch Aussagen zu den Angebotsstrukturen der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung.

Das Berichtssystem Weiterbildung arbeitet mit dem Instrument der mündlichen Befragungen, seit 1997 computerunterstützt. Die zu Grunde gelegte Definition von Weiterbildung orientiert sich an der relativ weit gefassten Definition des Deutschen Bildungsrates, wonach Weiterbildung die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Ausbildungsphase ist. (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 197). Als allgemeine Weiterbildung werden im Bericht „nicht unmittelbar berufsbezogene Lehrgänge, Kurse oder Vorträge“ (S. 14) verstanden. Als Teilnehmer der allgemeinen Weiterbildung gilt, wer an einem oder mehreren Kursen, Lehrgängen oder Vorträgen festgelegter Themenbereiche teilgenommen hat (S. 25). Für die telefonische Repräsentativbefragung wurden in Privathaushalten lebende deutschsprachige Personen zwischen 19 und 64 Jahren befragt. Die Zufallsstichprobe für den Bericht aus dem Jahr 2006 umfasste 7108 Interviews, wobei Verzerrungen durch nicht stattgefundenen Interviews durch aufeinanderfolgende Faktorengewichtungen ausgeglichen wurden. Diese Faktoren waren Länder, Regionaltypen, Alter Bildung und Geschlecht (S. 14f.).

Für die vorliegende Expertise von besonderem Interesse sind die Daten zur Teilnahme an allgemeiner Weiterbildung insgesamt, zur Weiterbildungsbeteiligung der Bevölkerung nach soziodemografischen Merkmalen, zum Selbstlernen außerhalb der Arbeitszeit, zur Transparenz des Weiterbildungsgeschehens, zu Interesse und Weiterbildungseinstellungen, zu den Träger- und Veranstaltungsstrukturen in der allgemeinen Weiterbildung sowie zu den Nutzenaspekten der allgemeinen Weiterbildung.

Zur allgemeinen Weiterbildung insgesamt wird ausgeführt, dass nach dem Sinken der Teilnahmequote 1997 zum Jahr 2000 (von 31 % auf 26 %) die Zahlen 2003 konstant

geblieben sind (S. 26). 2003 haben sich bundesweit, ebenso wie 2000, 26 % der 19- bis 64-Jährigen an allgemeiner Weiterbildung beteiligt. (...) Hochgerechnet haben sich im Jahr 2003 bundesweit rd. 12,7 Mio. 19- bis 64-Jährige an allgemeiner Weiterbildung beteiligt gegenüber 13,3 Mio. Personen im Jahr 2000. Der leichte Rückgang um rund 0,6 Mio. Teilnehmer erfolgte ausschließlich bei den deutschen Teilnehmern“ (S. 25). 2003 besuchte jeder Teilnehmer durchschnittlich 1,3 Veranstaltungen (S. 30).

18 % der allgemeinen Weiterbildungsveranstaltungen wurden aus beruflichen Gründen besucht. Teils aus privaten, teils aus beruflichen Gründen wurden 27 % der Veranstaltungen besucht. 23 % der Befragten gaben an, wegen eines Ehrenamtes an allgemeiner Weiterbildung teilzunehmen. Damit ist sowohl die gesellschaftliche Teilhabe als auch die berufliche Qualifizierung für die Teilnahme an Weiterbildung bedeutsam (S. 314). Die prozentual höchsten Teilnahmequoten erreichen die Themenfelder „Sprachkenntnisse“ und „Computer, EDV, Internet“ mit jeweils 5 %, die niedrigste – mit jeweils 0 % – „Haushaltsführung“ und „Multikulturelle Fragen, toleranter Umgang mit Ausländern“ (S. 27).

Selbstgesteuertes Lernen tauchte im BSW VIII zum ersten Mal als eigenständiger Erhebungsgegenstand auf. Im Bericht BSW IX wird die Bezeichnung „Selbstlernen“ gewählt, was zeigen soll, dass es nur eine Annäherung an das komplexe und schwierige Thema darstellt (S. 201). Der Fragentext lautete: „Haben Sie sich im letzten Jahr (2003) einmal selbst etwas beigebracht außerhalb der Arbeitszeit und außerhalb von Lehrgängen/Kursen oder Seminaren?“ (S. 202).

Insgesamt gaben 35 % der Befragten an, im Jahr 2003 „selbstgelernt“ zu haben. Am häufigsten wurde hierbei das Themengebiet „Computer, EDV, Internet“ genannt (19 %), gefolgt von „Reparaturen/Heimwerken“ (8 %), Gesundheit und gesundheitsgerechte Lebensführung (7 %), „Sprachen“ und „Sonstige Themen (je 6 %) sowie „Haushaltsführung“ (3 %) (S. 202ff.).

Die überwiegende Mehrheit hat sich eher aus privatem Interesse mit dem Thema beschäftigt (59 %), 40 % aus eher beruflichen Gründen (S. 204). „Immerhin 22 % der wichtigsten Themen eigneten sich die Selbstlerner aufgrund eines freiwilligen oder ehrenamtlichen Engagements an. Die ‚sonstigen‘ Themen wurden hierbei am häufigsten aus dieser Motivation erlernt und Sprachen am wenigsten (26 % vs. 17 %)“ (S. 204).

28 % der Befragten ist es voll und ganz gelungen, ihr gewünschtes Lernergebnis zu erreichen, 54 % gaben an, dies zum großen Teil erreicht zu haben, und 17 % sagten, sie hätten es einigermassen erreicht (S. 208). Dies zeigt, dass das Selbstlernen insgesamt erfolgreich zu sein scheint und neben dem formalen Lernen eine wichtige Rolle spielt.

Zusätzliche wichtige Erkenntnisse liefern die im BSW identifizierten Weiterbildungsbarrieren. 71 % aller Befragten stimmten der Aussage „Weiterbildung ist anstrengend“ zu. Mit deutlichem Abstand folgten die Zustimmungen zu den Statements „Ich habe auch ohne Weiterbildung ganz gute Chancen im Beruf“ (38 %) und „Es gibt zu wenig

Weiterbildungsmöglichkeiten in der näheren Umgebung“ (34 %). Immerhin noch etwa ein Drittel aller Befragten stimmten jeweils der Aussage zu, dass Weiterbildung zu teuer sei und das die beruflichen Verpflichtungen keine Zeit für Weiterbildung zulasse. Ein Viertel gibt an, auf Grund familiärer Verpflichtungen keine Zeit für Weiterbildung zu haben (S. 262).

Die Zusagen zu den weiteren Statements fielen folgendermaßen aus:

- Lernen im Kurs liegt mir nicht. Ich lerne besser auf anderen Wegen (21 %)
- In meinem Alter lohnt sich Weiterbildung nicht mehr (19 %)
- In den Kursen geht alles so schnell, dass ich da nicht mitkomme (16 %)
- Ich habe einfach keine Lust zur Weiterbildung (16 %)
- Weiterbildung bringt mir nichts (15 %)
- Es lohnt sich nicht, ständig etwas Neues zu lernen, weil das meiste schon überaltet ist (14 %)
- Die Weiterbildungen, die ich früher besucht habe, haben mir zu wenig gebracht (11 %) (S. 262)

Interessant ist auch der Vergleich mit früheren BSW-Studien. Dass Weiterbildung anstrengend ist, fanden 1991 noch deutlich mehr Personen als 2003 (plus 13 %). Auch fanden sich 1991 mehr Personen, die der Ansicht waren, dass Weiterbildung auf Grund des Alters nicht mehr lohnenswert sei (plus 4 %). Dass zu diesem Statement die Zustimmung gesunken ist, ist besonders mit Blick auf den demografischen Wandel bedeutsam. 2003 stimmten mehr Personen der Aussage zu, dass Weiterbildung zu teuer sei als noch 12 Jahre zuvor. Mit Blick auf die politischen Bekundungen, dass gerade Personen aus schlechteren sozioökonomischen Milieus mehr an Weiterbildung teilnehmen sollen, ist dies keine positive Entwicklung (S. 262). Dass es zu wenig Angebote in der Nähe gibt finden 2003 5 % mehr als noch im Jahre 2000. Dies liegt vermutlich darin begründet, dass die Zahl der Angebote tatsächlich gesunken ist: Die Restriktionen, die sich aus der Neuausrichtung des Weiterbildungsmarktes durch Hartz 4 ergeben haben, führten zu Protesten der Weiterbildungsanbieter und zu Entlassungen von Lehrpersonal und damit zu einem eingeschränkten Kursangebot (S. 264).

Wenn man sich die verschiedenen Personengruppen anschaut, ergibt sich insgesamt folgendes Bild: Personen, die an allen vier Formen der Weiterbildung (berufliche, allgemeine, informelle berufliche Weiterbildung und Selbstlernen) nicht teilnehmen, stimmen den Aussagen deutlich häufiger zu, als Personen, die teilnehmen (S. 264).

Des Weiteren stimmen Personen mit niedrigerem Schulabschluss den Statements grundsätzlich deutlicher zu, als Personen mit Abitur und Personen mit einer Berufsausbildung deutlicher, als Personen mit einem Hochschulabschluss. Arbeiter stimmen den Weiterbildungsbarrieren mehr zu, als Beamte. „Unter diesen Aspekten stellt sich heraus, dass die Unterschiede zwischen den verschiedenen Teilgruppen im Zustimmungsverhalten bei Aggregation der Weiterbildungsbarrieren – abgesehen vom Lern-

verhalten – am stärksten durch die Schulbildung, die Berufsbildung und die Stellung im Beruf beeinflusst werden“ (S. 264).

Die Verwendung der Daten des BSW für die Expertise ist an zwei Stellen eingeschränkt: Zum einen werden nur die Antworten solcher Personen berücksichtigt, die der deutschen Sprache mächtig sind. Ausländer oder Migranten, die Sprachschwierigkeiten haben, gehen damit nicht in den Bericht ein. Zudem können auf Grund der zu geringen Stichprobengröße keine Aussagen über einzelne Nationalitäten gemacht werden, die jedoch sicherlich interessante Ergebnisse für diese Expertise liefern könnte, was im Bericht selbstkritisch angemerkt wird (S. 11, 135).

Zum anderen hört die Befragung bei den 64-Jährigen auf, was die Gruppe der über 65-Jährigen ausschließt. Damit ergibt das BSW auch keine weitergehenden Informationen zu der Gruppe derjenigen, die aus dem Berufsleben ausgeschieden sind.

3.2 Der Adult Education Survey

EUROSTAT, das statistische Amt der Europäischen Union, hat auf Grund des steigenden Bedarfs an (international vergleichbaren) Daten über die Weiterbildungsbeteiligung eine Task Force ins Leben gerufen, mit dem Ziel, eine Strategie für die Erfassung des Lernens Erwachsener zu entwickeln (s. European Commission 2002, S. 8). Daraus ist der Adult Education Survey (AES) entstanden, der vermutlich ab 2011 verbindlich für alle EU-Mitgliedsstaaten sein soll. Befragungen im Rahmen der ersten Runde des AES wurden im Zeitraum von 2006 bis 2008 durchgeführt. An dieser ersten Befragung nahmen 20 europäische Staaten auf freiwilliger Basis teil, darunter auch Deutschland (s. v. Rosenblatt/ Bilger/TNS Infratest Sozialforschung 2008, S. 3ff.).

Einer der größten Unterschiede zum BSW liegt in der unterschiedlichen Definition von Weiterbildung. Der Untersuchungsgegenstand ist damit nicht nur Weiterbildung im deutschen Sinne (s. oben die Definition der BLK), sondern jegliches Lernen im Erwachsenenalter. Dieses Lernen wird nach den Lernformen bzw. dem institutionellen Rahmen des Lernens unterschieden. Dies sind „Reguläre Bildungsgänge“ (Formal Education), „Non-formale Bildungsmaßnahmen“ (Non-formal Education) und „Informelles Lernen/Selbstlernen“ (Informal Learning). Unter den regulären Bildungsgängen werden die Angebote Allgemeinbildender Schulen (sofern Erwachsene teilnehmen), Berufsbildender Schulen/Ausbildung und Hochschulen verstanden – in der deutschen Definition nur z. T. Weiterbildung (etwa die wissenschaftliche Weiterbildung der Hochschulen). Die Non-formalen Bildungsmaßnahmen des AES decken weitgehend das ab, was in Deutschland unter Weiterbildung verstanden wird. Sie sind im AES unterteilt nach

- Kursen, Lehrgängen, Seminaren, Schulungen – länger als 1 Tag
- Vorträge, Seminare, Schulungen – höchstens 1 Tag

- Einzelunterweisungen am Arbeitsplatz
- Privatunterricht in der Freizeit
- Fernunterricht und E-Learning (S. 8f und S. 22).

Beim informellen Lernen betont der AES ausdrücklich, dass das Lernen bewusst und zielgerichtet erfolgen muss, er verwendet daher einen engeren Begriff des Selbstlernens, wie dies auch im BSW der Fall ist. Ein wichtiger Unterschied zum BSW in Bezug auf das Selbstlernen ist aber, dass nicht unterschieden wird nach Selbstlernen in der Freizeit oder während der Arbeitszeit (S. 30). Trotz des Einbezuges von Formal Education und Informal Learning liegt der Schwerpunkt im AES jedoch auf der Non-formal Education (S. 22).

Im AES wurden repräsentativ rund 7000 Personen zwischen 19 und 64 Jahren³ telefonisch zu ihren Weiterbildungsaktivitäten in den letzten zwölf Monaten interviewt (s. v. Rosenblatt/ Bilger/TNS Infratest Sozialforschung 2008, S. 8). Die Koppelung des AES mit dem Forschungsvorhaben von Schmidt/Tippelt (2008) zu Bildungsinteressen und Bildungsverhalten Älterer („EdAge“, s. unten Abschnitt 4.2) machte es möglich, dass zusätzlich Personen zwischen 65 und 80 Jahren befragt wurden (s. v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 133). Sowohl bei den Fragen zu Non-formalen Bildungsmaßnahmen als auch zum Selbstlernen wird zunächst nicht getrennt nach der Teilnahme an beruflicher und allgemeiner Weiterbildung. Diese Differenzierung wird erst nachträglich vorgenommen (s. v. Rosenblatt/Bilger/TNS Infratest Sozialforschung 2008, S. 42).

Betrachtet man die Teilnahmequote an berufsbezogener bzw. an nicht-berufsbezogener Weiterbildung, so liegt die Teilnahmequote für erstere bei 38 %, für letztere nur bei 11 % (S. 43). Das andere Bild im BSW (27 % Teilnahmequote an allgemeiner Weiterbildung) kommt dadurch zu Stande, dass auch hinter der Teilnahme an allgemeiner Weiterbildung berufliche Interessen stehen können. Bezieht man hier das Befragungsergebnis aus dem BSW mit ein, nach dem 45 % auch berufliche Gründe für die Teilnahme an allgemeiner Weiterbildung angeben (s. BMBF 2006, S. 314), liegt die Teilnahme aus beruflichen Gründen im BSW etwa so hoch wie im AES (s. v. Rosenblatt/Bilger/TNS Infratest Sozialforschung 2008, S. 43).

Betrachtet man die verschiedenen Veranstaltungsarten danach, ob an ihnen eher aus beruflichem oder privatem Interesse teilgenommen wurde, so zeigt sich, dass besonders der Privatunterricht⁴ aus privatem Interesse wahrgenommen wurde, nämlich zu 83 %. In den anderen Veranstaltungsarten (Kurse länger als einen Tag, Kurse kürzer als einen Tag, Einzelunterricht, Fernunterricht) überwiegen berufliche Gründe (ebd., S. 48).

3 „Für den Vergleich auf internationaler Ebene wird beim AES nur die Bevölkerung von 25 – 64 Jahren zugrunde gelegt“ (ebd., S. 4). Für das Projekt EdAge wurden Personen im Alter bis zu 80 Jahren befragt.

4 Unter Privatunterricht wird Unterricht in der Freizeit verstanden, etwa Klavierunterricht, Fahrschule und dergleichen.

Die Teilnahme an nicht-berufsbezogener Weiterbildung hat folgende Motive:

- „Um mein Wissen/meine Fähigkeiten zu einem Thema, das mich interessiert, zu erweitern“ (53 %)
- „um im Alltag besser zurecht zu kommen“ (28 %)
- „um Leute kennen zu lernen und Spaß zu haben“ (28 %)
- „um eine ehrenamtliche Tätigkeit besser ausführen zu können“ (28 %) (S. 50).

In der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung steht das Themenfeld „Sprachen, Kultur, Politik“ weit an der Spitze der Nennungen (37,5 %), gefolgt von den Themenfeldern⁵ „Gesundheit und Sport“ (26,8 %), „Natur, Technik, Computer“ (ca. 20 %), „Wirtschaft, Arbeit, Recht“ (10 %) und „Pädagogik und Sozialkompetenz“ (ca. 6 %) (TNS Infratest Sozialforschung 2008b, S. 40f).

Im AES wird nicht danach unterschieden, ob in der Freizeit oder in der Arbeitszeit informell gelernt wird. Insgesamt geben 53 % an, sich im letzten Jahr etwas selbst beigebracht zu haben. Am häufigsten gaben die Befragten an, auf dem Gebiet „Natur, Technik, Computer“ gelernt zu haben (ca. 34 %), gefolgt von dem Lernfeld „Sprachen, Kultur, Politik“ (24,5 %), „Wirtschaft, Arbeit und Recht“ (17,5 %) und „Gesundheit und Sport“ sowie „Pädagogik und Sozialkompetenz“ mit jeweils ca. 10 % (S. 34f).

Die Teilnehmer sprechen allen Weiterbildungsveranstaltungen, auch den nicht-berufsbezogenen, überwiegend einen hohen Nutzen zu (s. v. Rosenblatt/Bilger/TNS Infratest Sozialforschung 2008, S. 50).

Bilger und von Rosenblatt unterscheiden nach grundsätzlichen Barrieren und eher situativen Barrieren. Barrieren sind dann situativ, wenn die befragte Person eigentlich eine Weiterbildung geplant hatte, sie aber aus irgendwelchen Gründen nicht verwirklicht hat. Dies trifft auf 8 % der befragten Personen zu, die nicht an Weiterbildung teilgenommen haben (s. v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 128).

Die wichtigsten Gründe für eine Nichtteilnahme sind „keine Zeit“ oder „kein Bedarf“. „Keine Zeit“ kann sich dabei auf familiäre oder berufliche Verpflichtungen (39 % bzw. 37 %) beziehen, „Kein Bedarf“ kann sich auf keinen Bedarf im beruflichen (48 %) oder im privaten Bereich (69 %) beziehen (ebd., S. 128f. und TNS Infratest Sozialforschung 2007a, S. 83).

Schaut man sich die situativen Barrieren an, so werden zeitliche Probleme am häufigsten als maßgeblicher Grund genannt: 13 % geben an, aus familiären Verpflichtungen nicht teilgenommen zu haben, 12 % wegen den beruflichen Belastungen. Des Weiteren werden finanzielle Hindernisse von 12 % genannt, fehlende Teilnahmevoraussetzungen von 7 %, keine Unterstützung durch den Arbeitgeber von 6 %, fehlende Beratung und ungünstige Uhrzeiten der Veranstaltungen von je 5 % (v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 128ff).

5 Zu den einzelnen Themenfeldern im AES siehe TNS Infratest Sozialforschung 2008b, S. 27ff.

Auch im AES gilt die Einschränkung der Verwertbarkeit für die Expertise, dass für die Gruppe der Migrantinnen und Migranten ebenfalls die Fallzahlen zu gering sind, als dass differenzierte Analysen möglich wären, was auch Kuwan, Eckert und Wieck anmerken (2008, S. 169). Auch sind die Weiterbildungsbarrieren zu wenig für einzelne Teilnehmergruppen differenziert, als dass sie für die Expertise weitergehend verwendbar wären.

3.3 Die Volkshochschulstatistik

Anders als BSW und AES liefert die Volkshochschulstatistik Daten aus der Sicht der Anbieter, genauer gesagt der Volkshochschulen. Da die Volkshochschulen als die Anbieter von allgemeiner Weiterbildung angesehen werden (sie haben dort den höchsten Marktanteil, ca. 40 %), und die Volkshochschulstatistik auf eine lange Tradition blicken kann, ist sie für Fragen zur allgemeinen Weiterbildung wichtig.

Jährlich erstellt das DIE eine Statistik über die Aktivitäten der Volkshochschulen in Deutschland. Das Jahr 2008 stellt bereits die 46. Folge dar (s. Reichart/Huntemann 2008, S. 6). Die Volkshochschulstatistik ist als Vollerhebung angelegt. Für das Berichtsjahr 2007 konnten von 967 Mitgliedseinrichtungen der Volkshochschul-Landesverbände 958 in die Auswertung einbezogen werden. Das entspricht einem Anteil von 99,1 % (S. 17). Die einzelnen Volkshochschulen geben die entsprechenden Daten an das DIE weiter, die diese dann zusammenführt. Nach eigener Einschätzung sind die in den Tabellen angegebenen Summen auf der Basis der Auszählungen gute und vertrauenswürdige Schätzungen für die tatsächlichen Zahlen, weswegen auf Hochrechnungen verzichtet wird (S. 17).

Inhaltlich befasst sich die Statistik mit institutionellen Merkmalen, Personal, Finanzierung und den Veranstaltungen (S. 17). Die Veranstaltungen werden nach folgenden Programmbereichen eingeteilt:

- Politik-Gesellschaft-Umwelt,
- Kultur-Gestalten
- Gesundheit
- Sprachen
- Arbeit-Beruf
- Grundbildung-Schulabschlüsse.

Von besonderem Interesse für unsere Expertise sind die Angaben zu der Geschlechterverteilung, der Altersverteilung und die Angaben zu besonderen Adressatengruppen. Diese werden in den jeweiligen Kapiteln im zweiten Teil unserer Expertise dargestellt. Hier wird nur gezeigt, in welchen Veranstaltungsarten und Programmbereichen Zuwächse zu verzeichnen sind bzw. welchen Anteil die Programmbereiche und Veranstaltungsarten an der Gesamtzahl haben.

Insgesamt wird für das Jahr 2007 festgestellt, dass es nach den Rückgängen in den Jahren bis 2005 wieder eine Zunahme der Veranstaltungen und Unterrichtsstunden gegeben hat. Den größten Anteil am Unterrichtsvolumen machen Kurse mit offenen Zugängen aus (89,3 %), gefolgt von Auftragsmaßnahmen (8,8 %), Einzelveranstaltungen (1,1 %) und Studienfahrten/-reisen (0,8%). Im Vergleich zum Vorjahr haben damit Einzelveranstaltungen um 4,7 % zugenommen, die Kurse mit offenem Zugang sind leicht gesunken, während die Auftragsmaßnahmen leicht gestiegen sind. Bei den Studienfahrten/-reisen ist der Wert gleich geblieben (S. 6).

Gemessen an den Unterrichtsstunden ist der Programmbereich „Sprachen“ mit 41,3 % am größten. Es folgen der Bereich „Gesundheit“ (18 %), „Arbeit-Beruf“ (15,5 %), Kultur-Gestalten (10,9 %), „Grundbildung-Schulabschlüsse“ (9,9 %) und „Politik-Gesellschaft-Umwelt“ (4,4 %). Bei dem Programmbereich „Politik-Gesellschaft-Umwelt“ und „Grundbildung-Schulabschlüsse“ ist sowohl bei den Unterrichtsstunden, den Belegungen und der Veranstaltungszahl ein Zuwachs zu verzeichnen (S. 7ff.).

Da die Volkshochschulstatistik in erster Linie etwas über die Volkshochschulen als Weiterbildungsanbieter aussagt, sind ausführliche Daten zu soziodemografischen Merkmalen der Teilnehmer recht knapp gehalten und auch nicht besonders differenziert. So gibt es beispielsweise nur Aussagen über die Gruppe der Ausländer, nicht aber über die Gruppe der Personen mit Migrationshintergrund. Ebenso fehlen genaue Definitionen zu den einzelnen Adressatengruppen. Aus den Daten wird ebenfalls nicht ersichtlich, wer im Einzelnen die jeweiligen Programmbereiche besonders nachfragt. Es besteht lediglich eine Übersicht, auf welche Programmbereiche sich die Angebote für besondere Adressatengruppen verteilen.

3.4 Die DIE-Trendanalyse 2008

Die Trendanalyse, herausgegeben vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE), identifiziert und interpretiert Entwicklungslinien der Weiterbildung. Insgesamt werden 23 Trends ausgemacht, die jeweils durch zusammengetragene Daten begründet werden. Diese Daten sind nicht selbst erhoben, sondern es werden die aus der (jüngeren) Vergangenheit verfügbaren quantitativen und qualitativen Daten herangezogen (S. 7). Die Daten, auf die sich die Trendanalyse bezieht, stammen dabei etwa aus dem Zeitraum der vergangenen zehn Jahren.

Um Trendaussagen zu machen, wurden zunächst Hypothesen formuliert („Trendannahmen“). Dabei wurden nicht nur Hypothesen formuliert, die in der bildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskussion im Vordergrund stehen, sondern auch solche, von denen das DIE meint, dass diese für die Zukunft wichtig sein könnten. Anschließend wurde nach Indikatoren für diese Hypothesen gesucht. Nicht bestätigte Hypothesen wurden nicht weiter verfolgt (S. 11).

Die Trendanalyse ist 2008 zum ersten Mal erschienen. In Zukunft soll sie alle drei Jahre erscheinen, mit dem Ziel, die Aufmerksamkeit für Entwicklungsprozesse in der Weiterbildung wach zu halten und selbst dazu beizutragen, Entwicklungslinien als Trends belegbar zu machen (S. 8); zu Beginn des Jahres 2010 wurde der zweite Trendbericht vorgelegt.

Der Blick auf die Weiterbildung erfolgt aus verschiedenen Perspektiven: Es werden sowohl Rahmenbedingungen, Weiterbildungsbeteiligung und Teilnahmestrukturen, Angebot, Personal und Einrichtungen als auch die Finanzierung der Weiterbildung ins Auge gefasst.

Für unsere Expertise von besonderem Interesse sind die Kapitel zu Weiterbildungsbeteiligung und Teilnahmestrukturen, das Angebot und die Finanzierung der Weiterbildung im Bezug auf die Finanzierung durch die Individuen.

Die wichtigsten Trends zeigen sich aus ihrer Sicht durchwachsen. So wird zwar der Trend ausgemacht, dass die Weiterbildungsbeteiligung insgesamt in ihrer Tendenz leicht steigt, auf der anderen Seite jedoch zeigt sich, dass die Selektivität zu Ungunsten gering Qualifizierter weiterhin vorhanden ist (S. 27, 29). Weitere positive Trends sind, dass die Geschlechterdifferenz bei der Weiterbildungsbeteiligung abnimmt, es eine positive Entwicklung der Weiterbildungsteilnahme bei älteren Menschen gibt und dass die Weiterbildungsbeteiligung von Personen mit Migrationshintergrund steigt (S. 33ff.). Gedrückt werden diese Trends dadurch, dass die Finanzierung der Weiterbildung durch die Individuen weiterhin steigt. Dies stellt gerade für ökonomisch benachteiligte Personen ein Hindernis zur Teilnahme dar, obwohl bildungspolitisch immer wieder betont wird, wie wichtig es ist, dass diese verstärkt an Weiterbildung teilnehmen (S. 105ff).

3.5 Bildung in Deutschland 2006 und 2008

Der Bildungsbericht 2006 ist der erste von Bund und Ländern gemeinsam herausgegebene Bericht zu Bildung in Deutschland und erscheint alle zwei Jahre. Die beiden Bildungsberichte⁶, die jetzt vorliegen, gehen von der Leitidee der „Bildung im Lebenslauf“ aus, indem sie von frühkindlicher Bildung, Schule, Berufsausbildung über Weiterbildung alle Stationen des Bildungswesens einbeziehen. Sie wollen dazu beitragen, über die Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungssystems, über Bildungsprozesse im Lebenslauf, über den Zusammenhang von Bildung und Lebenswelt und über die Entwicklung des deutschen Bildungswesens im internationalen Vergleich zu informieren. Sie machen dies, indem sie die verfügbaren und gegebenenfalls zu generierenden Daten systematisieren, diese im Blick auf übergreifende Fragestellungen verknüpfen,

⁶ Der Bildungsbericht von 2006 wird im Folgenden mit Konsortium, der Bildungsbericht von 2008 mit Autorengruppe bezeichnet.

die Daten analysieren und sie in ihren gesellschaftlichen Auswirkungen und Erträgen interpretieren (s. Konsortium 2006, S. 1f.; Autorengruppe 2008, S. 1f.).

Von besonderem Interesse für die Expertise sind aus beiden Bildungsberichten das Kapitel zu „Weiterbildung und Lernen im Erwachsenenalter“ und aus dem Bildungsbericht von 2006 das Kapitel „Bildung und Migration“.

Der Bildungsbericht 2008 kommt zu dem Ergebnis, dass die Weiterbildungsteilnahme insgesamt (allgemeine und berufliche) stagniert, wobei die Motivation der Teilnehmenden eher beruflich geprägt ist (s. Autorengruppe 2008, S. 7).

In Bezug auf die Finanzierung der Weiterbildung in Deutschland zeigt der gleiche Bericht, dass sich die Ausgaben der öffentlichen Haushalte für Weiterbildung (einschließlich der Volkshochschulen) von 1999 und 2005 um 20 % reduziert haben (s. ebd., S. 32).

Bei der informellen Weiterbildung wird resümiert, dass informelles Lernen zwar die Selbstorganisationsfähigkeit des Lernenden voraussetzt und zugleich stärkt, es aber kein allein vom Individuum bestimmter Prozess ist. Zudem wird ein Zusammenhang festgestellt zwischen der Teilnahme an Weiterbildung und informellen Lernen: „Die Zusammenhänge zwischen der Beteiligung an informellen Lernen und Arbeitssituation, Bildungs- und Berufsstatus sprechen dafür, dass informelles Lernen die Teilnahme an Weiterbildung nicht ersetzt, sondern eher ergänzt. Die Korrelation der Teilnahme an Weiterbildung mit informellen Lernaktivitäten weist die Komplementarität beider Lernformen deutlich aus. Diejenigen, die an Weiterbildung teilnehmen, weisen auch die höheren Werte bei informellen Lernaktivitäten auf“ (Konsortium 2006, S. 132).

Informelles Lernen findet auch immer in sozialen und institutionellen Kontexten statt, die den Individuen bessere oder schlechtere Chancen zur Entfaltung ihres Lerninteresses und ihrer Organisationsfähigkeit bieten. Europaweit zeigt sich, dass Arbeitskräfte mit hohem Bildungsabschluss häufiger die Gelegenheit zum informellen Lernen haben als Personen mit niedrigen Abschlüssen (s. Konsortium 2006, S. 131.).

Weiter zeigen die Berichte im Wesentlichen Ergebnisse, die sich auf Daten des BSW und AES beziehen und deshalb schon weiter oben vorgestellt wurden. Zu Themenfelder der allgemeinen Weiterbildung und Barrieren der Weiterbildungsteilnahme liefert der Bildungsbericht keine direkten Erkenntnisse. Aber die Ergebnisse aus den Kapiteln zu anderen Bildungsbereichen liefern wichtige Hinweise für die Interpretation des späteren Weiterbildungsverhaltens, insbesondere beim Zusammenhang von Migrationshintergrund und Weiterbildungsbeteiligung. Auf diese wird dann in den jeweiligen Personengruppenkapiteln zurückgegriffen.

Bei der Betrachtung der Bildungsberichte aus dem Blickwinkel der Expertise ist positiv anzumerken, dass, zumindest noch im Bericht von 2006, ein umfassender Bildungsbegriff zu Grunde liegt, der das Bildungssystem nicht nur als Ausbildungssystem für die Wirtschaft versteht, und damit starke Anknüpfungspunkte für die allgemei-

ne und politische Weiterbildung liefert: „Der Bericht greift damit bewusst den (...) Bildungsbegriff auf, der den Erwerb verwertbarer Qualifikationen einschließt, aber darüber hinaus mit der Idee der Selbstentfaltung, mit Aneignung und verantwortlicher Mitgestaltung von Kultur verbunden ist“ (Konsortium 2006, S. 2).

Das Sonderkapitel zu Migration und Bildung im Bericht 2006 ist ebenfalls wertvoll für die vorliegende Arbeit, da dort gebündelt die Ergebnisse zu diesem Themenbereich vorliegen. Im Bericht von 2008 wird diesem Thema kein eigenes Kapitel mehr gewidmet, sondern es wird in den einzelnen Kapiteln fortgeführt.

Im zweiten Bildungsbericht wird im Kapitel zur Weiterbildung schwerpunktmäßig auf betriebliche und berufliche Weiterbildung eingegangen. Damit ist dieses Kapitel für die Verwertbarkeit im Rahmen der Expertise nicht mehr von allzu großer Bedeutung.

3.6 Inventory of outreach strategies

Die Studie „Inventory of Outreach studies to enable people to go one step up“ wurde 2009 von der Universität Florenz, dem Rumänischen Institut für Erwachsenenbildung (IREA) und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) herausgegeben und stellt eine Reihe von „Good Practice“ Beispielen im Bereich der Weiterbildung für gering qualifizierte Personen innerhalb Europas vor. Ziel der Studie war es, diejenigen Vorgehensweisen und Aktivitäten herauszufiltern, die es Erwachsenen in besonderem Maße ermöglichen, sich in den Prozess des lebenslangen Lernens wieder einzufädeln.

Die Maßnahmen wendeten sich an Personen, die nicht ausreichend qualifiziert waren, um sich am Arbeitsmarkt zu bewähren und/oder deren Wissen veraltet war. In der Regel waren dies Personen, die keinen Schulabschluss hatten und/oder die älter als 40 Jahre alt waren und deren Qualifikationsniveau nicht (mehr) den Ansprüchen des Arbeitsmarktes entsprach und/oder Personen, deren berufliche Tätigkeit lediglich aus einfachen Routinetätigkeiten bestand.

Neben dem Aufbau rein fachlicher Qualifikationen wurden in den Maßnahmen darüber hinaus Lern- und Arbeitskompetenzen identifiziert und ausgebaut sowie die Schlüsselqualifikationen festgestellt und vermittelt, die den Teilnehmerinnen und Teilnehmern eine Reintegration in den Arbeitsmarkt und in die Gesellschaft ermöglichten.

„One Step up“ bedeutete in diesem Zusammenhang, dass die Teilnehmenden nach Abschluss einer solchen Bildungsmaßnahme, gemessen am europäischen Qualifikationsrahmen, ein höheres Niveau erreichten.

Bei der Auswahl der „Good-Practice“ Maßnahmen, die in die o.g. Studie einfließen, wurde insbesondere auf die Art und Weise geachtet, wie mögliche Teilnehmerinnen und Teilnehmer erreicht und angesprochen bzw. angeworben wurden und wie sie motiviert und unterstützt wurden, insbesondere wenn sie nicht über die Qualifikationen

verfügten, die dem 2. Niveau des Europäischen Qualifikationsrahmen entsprechen. Die Beispiele wurden gefunden, indem Experten der 33 beteiligten europäischen Länder auf nationaler Ebene nach vorgegebenen Kriterien Beispiele suchten. Die Beschreibung der Beispiele erfolgte in den meisten Fällen in enger Kooperation mit den Anbietern.

Auf drei Beispiele dieser Studie wird in der Expertise verwiesen, da sie Anhaltspunkte für die Weiterentwicklung der Praxis beinhalten. Eines davon, die Adult Learners Week, bezieht sich auf mehrere Zielgruppen und wird daher im Kapitel 4.5 eigenständig vorgestellt, um resümierend Anteile guter Praxis zu nennen, die sich auf verschiedene Zielgruppen bezieht.

4 Weiterbildung einzelner Personengruppen

Im Folgenden werden Weiterbildungsverhalten und -barrieren von vier Personengruppen dargestellt. Der Begriff der „Problemgruppen“ kann dabei irreführend sein; nur unter dem Aspekt ihrer relativen Teilnahme an Maßnahmen allgemeiner Weiterbildung handelt es sich zunächst insofern um „Problemgruppen“, als sie unterdurchschnittlich häufig (mit Ausnahme der Männer und Frauen) an Weiterbildung teilnehmen. Da unsere Studie jedoch auf die Teilnahme gerade dieser Gruppen in der Weiterbildung abzielt, können sie als „Problemgruppen“ bezeichnet werden.

Wir stellen im Folgenden die Gruppen nach einem einheitlichen Schema vor:

Zunächst geht es um die – quantitative und qualitative – Rolle der Personengruppe in Deutschland. Sodann kommen – in Form kleiner Unterabschnitte – Aussagen zu folgenden Punkten:

- Die Definition der Gruppe (und die Probleme dabei)
- Die Vorstellung weiterer, spezifischer Literatur zu der Personengruppe,
- Die verfügbaren Daten zur Weiterbildungsbeteiligung,
- Die erkennbaren Barrieren der Weiterbildungsteilnahme,
- Good-Practice-Beispiel(e) sowie
- Ein Resümee dazu.

Die Qualität der referierten Literatur und der Umfang der präsentierten Daten variieren dabei zwischen den Gruppen – Forschungsstand und Datenlage sind jeweils unterschiedlich zu bewerten.

4.1 Personen mit Migrationshintergrund

In Deutschland leben etwa 82.000.000 Menschen, davon circa 15.000.000 Menschen mit Migrationshintergrund das sind rund 18 % der Bevölkerung. Die Mehrheit dieser Personen hat einen eigenen Migrationshintergrund (ca. 10.500.000). Darunter sind 5.592.000 Ausländer (etwa 53 %) und 4.942.000 Deutsche (etwa 47 %). Unter den Personen ohne eigenen Migrationshintergrund (4.877.000) sind 1.688.000 Ausländer (ca. 35 %) und 3.189.000 Deutsche (ca. 65 %) (s. Statistisches Bundesamt 2009, S. 64ff., eigene Berechnungen). Bei den Erwachsenen, um die es in dieser Expertise geht, (hier definiert als Personen ab 20⁷ Jahre), liegt der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund an der Gesamtbevölkerung im Jahre 2007 bei etwa 13 % (s. ebd., S. 64ff., eigene Berechnungen).. Hinzu kommt, dass die Bevölkerung mit Migrationshintergrund ein Drittel aller Kinder bekommt. (s. Berlin-Institut für Bevölkerung und Ent-

⁷ Im Mikrozensus wird das Alter in 5-Jahresabständen kategorisiert. Daher können keine Daten für das Alter zwischen 18 und 20 isoliert werden.

wicklung 2009, S. 4). 2005 lag sowohl der Anteil der 10- bis unter 16-Jährigen als auch der Anteil der 16- bis 25-Jährigen bei etwa einem Viertel (s. Statistisches Bundesamt 2009c, S. 32, eigene Berechnungen). Das heißt, dass die Weiterbildung in einigen Jahren mit einer sehr großen Gruppe von Personen mit Migrationshintergrund konfrontiert sein wird.

Definition Migrationshintergrund

Bei dieser Personengruppe besteht die Schwierigkeit, den Begriff „Migrationshintergrund“ zu definieren. Er ist wesentlich differenzierter als der Begriff der „Staatsangehörigkeit“, da der größere Teil dieser Gruppe die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt.

Die Definitionen von „Migrationshintergrund“ sowie die Einteilung, in welche Untergruppen man Migranten einteilen kann, sind keineswegs einheitlich. Bilger (2006, S. 23) unterscheidet beispielsweise vier Migrationsgruppen:

- „Arbeitsmigranten aus den südeuropäischen ehemaligen Anwerberländern,
- Deutschstämmige Aussiedler aus Rumänien, Polen und Ländern der ehemaligen Sowjetunion,
- Bürgerkriegsflüchtlinge (Kontingentflüchtlinge) und Asylbewerber sowie
- Zuwanderer aus Ländern der EU sowie sonstige Personen, die im Rahmen der internationalen Arbeitsmarktmobilität nach Deutschland kommen.“

Die Definition des Begriffs Migrationshintergrund kann aber noch weiter gefasst werden und in nicht nur die Personen mit eigener Migrationserfahrung, sondern auch in Deutschland geborene Kinder von zugewanderten Eltern umfassen (s. Frick/Söhn 2005, S. 84).

Das Statistische Bundesamt stellte 2005 folgende, sehr breite Definition⁸ auf, die auch im Mikrozensus⁹ angewendet wird: „Zu den Menschen mit Migrationshintergrund zählen alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ (Statistisches Bundesamt 2007a, S. 6).

Im deutschen Bildungsbericht werden Personen mit Migrationshintergrund definiert als diejenigen Personen, die selbst oder deren Eltern oder Großeltern nach 1949 nach Deutschland zugewandert sind, ungeachtet ihrer gegenwärtigen Staatsangehörigkeit. Es wird damit ein weites Migrationsverständnis zugrunde gelegt, welches neben dem

8 Auch diese Definition ist nicht unumstritten, weil für nachfolgende Generationen der Deutschen ohne eigenen Migrationshintergrund im Gegensatz zu Ausländern der Migrationsstatus irgendwann nicht mehr weitergegeben wird (s. Reichart/Worbs, 2008, S. 163ff.).

9 Wichtig im Vergleich des Mikrozensus mit dem AES und BSW ist, „dass bei Ausländer/inne/n und Deutschen nicht nur selbst zugewanderte Personen einen Migrationshintergrund haben (...) sondern auch deren Nachkommen“ (Reichart/Worbs 2008, S. 164).

rechtlichen Status der Personen (deutsch vs. nicht-deutsch) auch die Zuwanderungskonstellation nach der individuellen (1. Generation) und familialen Migrationserfahrung (2. und 3. Generation) berücksichtigt (s. Autorengruppe 2008, S. VIII).

Die Konzepte, „ab wann“ ein Migrationshintergrund vorliegt, können auch kritischer gesehen werden, indem Migrationsphänomene nicht länger als Bewegungen mit eindeutig definierbaren Anfangs- und Endpunkten beschrieben werden (s. Reddy, 2010, S. 108). In diesem Fall werden Personen mit Migrationshintergrund definiert durch die Dezentriertheit der Lebensverläufe, ihrer Transkulturalität (s. Göhlich 2006; Merchil/Seuwka 2006; Uzarewicz 2003) und Mehrsprachigkeit (s. Reddy 2010, S. 108f.).

Darüber hinaus ist festzuhalten, dass es sich bei Menschen mit Migrationshintergrund um eine äußerst heterogene Gruppe handelt, was Herkunft, Bildungserfahrungen, materielle und zeitliche Ressourcen und den rechtlichen Status in Deutschland betrifft (s. Öztürk/Kuper 2008, S. 158). Bilger stellt daher fest, dass für die Weiterbildungsforschung differenziertere Blicke auf die Gruppe der Migranten nötig sind und neben den üblichen demographischen Aspekten vor allem auch die Merkmale Staatsangehörigkeit, Geburtsland, Zuzugsjahr oder -alter, Geburtsland der Eltern, Umgangssprache in der Familie/Muttersprache zu erfassen sind (2006, S. 24).

Wir schließen uns der weiten Definition der Autorengruppe des Bildungsberichtes an, da die Effekte der Migration der vorangegangenen Generationen auch noch auf die folgenden Generationen nachwirken, insbesondere was die Bildungserfolge anbelangt (s. Konsortium 2006, S. 148f.).

Spezifische Literatur

Die Studie „Ungenutzte Potenziale. Zur Lage der Integration in Deutschland“ des Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung hat zwar keinen direkten Zusammenhang zum Themenfeld Weiterbildung, wird hier aber dennoch vorgestellt, da mit ihr das Berlin-Institut auf Grundlage der Daten des Mikrozensus 2005 einen statistischen Index entwickelt, der misst, wie gut bestimmte Migrantengruppen integriert sind (s. Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung 2009, S. 5). Die Studie ist daher als Wissen über die Gruppen der Migranten von hoher Bedeutung. Zum ersten Mal erschienen ist sie 2009.

Der entwickelte „Index zur Messung der Integration“ (IMI) ist dazu konzipiert worden, bestehende Schwierigkeiten in der bisherigen Zuwanderungssituation offen zu legen und besonders problematische Gruppen zu identifizieren. Dabei geht es nicht um Bloßstellung einzelner Gruppen, sondern um die Beschreibung spezifischer Mängel, damit gerade denen Hilfe zukommen kann, deren Situation als verfahren erscheint (S. 5). Mit Hilfe von 20 Indikatoren beschreibt der IMI, für acht Herkunftsgruppen (Aussiedler, Türken, Migranten aus Südeuropa und solchen aus den EU25-Ländern, Migranten aus dem ehemaligen Jugoslawien, aus dem nahen und fernen Osten sowie aus Afrika) wie diese in den Bereichen Assimilation, Bildung, Erwerbsleben und soziale Absicherung

im Vergleich zur deutschen Mehrheitsgesellschaft abschneiden (S. 6). „Als gelungene Integration wird dabei die Annäherung der Lebensbedingungen von Menschen mit Migrationshintergrund an die der Einheimischen im Sinne gleicher Chancen und gleicher Teilhabe definiert“ (S. 6).

Im Bereich Assimilation werden die Indikatoren „Personen mit deutscher Staatsbürgerschaft“ und „Bikulturelle Ehen“ herangezogen. Im Bereich Bildung gibt es die vier Indikatoren „Personen ohne Bildungsabschluss“, „Schüler der gymnasialen Oberstufe“, „Personen mit (Fach)Hochschulreife“ und „Akademiker“. Der Bereich Erwerbsleben setzt sich aus den Indikatoren „Erwerbsquote“, „Erwerbspersonen“, Jugenderwerbslosenquote“, „Hausfrauenquote“, „Selbstständige“, „Beschäftigte im öffentlichen Dienst“ und „Vertrauensberufe“ zusammen. „Abhängigkeit von öffentlichen Leistungen“ und „Individualeinkommen“ bilden die Indikatoren für den Bereich Absicherung. Die dynamischen Indikatoren messen in verschiedenen Bereichen den Änderungsfaktor zwischen den Lebenslagen von Zugewanderten im Vergleich zu ihren Kindern. Dies sind die Indikatoren „Dynamik Person mit deutscher Staatsbürgerschaft“, „Dynamik bikulturelle Ehen“, „Dynamik Personen mit (Fach)Hochschulreife“, „Dynamik Jugenderwerbslosenquote“ und „Dynamik Abhängigkeit von öffentlichen Leistungen“ (s. ebd., S. 29ff.). Alle genannten Bereiche liefern für unsere Expertise interessante Hintergrundinformationen. Für die Gruppe der Migranten insgesamt stellt die Studie fest, dass Zugewanderte im Durchschnitt schlechter gebildet und häufiger arbeitslos sind und weniger am öffentlichen Leben teilnehmen als die Einheimischen (S. 6).

Am besten integriert sind die Personen aus den weiteren Ländern der EU-25 (ohne Südeuropa). Sie gehören meist zu der Wanderungselite, die leicht Arbeit finden und im Durchschnitt besser gebildet sind als die Einheimischen. Als die am schlechtesten integrierten kann die Gruppe mit türkischem Hintergrund angesehen werden, die zwar schon lange in Deutschland ist, deren Herkunft aus niedrig entwickelten Gebieten aber bis heute nachwirkt (S. 7).

Die ökonomische Situation von Menschen mit Migrationshintergrund kann im Durchschnitt als weniger gut beschrieben werden: Selbst in den Bundesländern mit den besten Ergebnissen (Hessen und Hamburg) sind Migranten mehr als doppelt so häufig erwerbslos wie Einheimische, und hängen mehr als doppelt so oft wie diese von öffentlichen Leistungen ab (S. 8). Bedeutsam ist allerdings, dass in fast allen gemessenen Bereichen und Gruppen die Generation der hier Geborenen besser abschneidet als die der Eltern (S. 7).

Das wichtigste Ergebnis der vorliegenden Studie ist, dass nicht die ethnische Herkunft vorrangig die Qualität der Integration bestimmt, sondern dass vielmehr Faktoren des Scheiterns existieren, die in sozialen Milieus begründet sind. „Diese Faktoren können einzeln auftreten oder sich auch gegenseitig verstärken. Die Ursachen dafür können in den Einwanderungsmotiven – wie etwa Flucht, Wirtschaftsmigration oder Anwerbung hoch Qualifizierter – oder im Bildungsstand liegen, aber auch in den Vorurteilen,

die über eine bestimmte Gruppe in Deutschland vorliegen. Gruppen, die viele dieser integrationshemmenden Faktoren in sich vereinen, fällt die Eingliederung in die Gesellschaft besonders schwer. Sie sind in einem komplexen System negativer Rückkopplungen gefangen und benötigen besondere Unterstützung, da sie ansonsten Gefahr laufen, in Strukturen parallel zur Mehrheitsgesellschaft zu landen“ (S. 81).

Die Ergebnisse dieser Studie sind insofern wertvoll, als dass sie zeigen, wie heterogen die Gruppe der Migrantinnen und Migranten ist. Auch positiv zu beurteilen ist, dass die einzelnen Bundesländer miteinander verglichen werden, denn dies zeigt noch einmal, dass auch die Seite der Mehrheitsgesellschaft für die Integration verantwortlich ist, da sie die Rahmenbedingungen steuern kann. Dennoch ist die Kritik, die Hamburger an dem ersten Integrationsindikatorenbericht anbringt, auch hier zutreffend, nämlich dass es keinen Indikator gibt, der die Integrationsbereitschaft der Mehrheitsgesellschaft misst (s. Hamburger 2009).

Der erste Integrationsindikatorenbericht im Auftrag des Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Integrationsbeauftragte) ist 2009 erschienen. Er ist ebenso wie die Studie „Ungenutzte Potenziale“ als Hintergrundwissen für die Thematik Migration und Weiterbildung von Bedeutung. Er zielt darauf ab, den Stand der Integration zu messen, wobei er auch analysiert, ob die bestehenden Unterschiede sich durch die sozialstrukturellen Unterschiede erklären lassen (s. Integrationsbeauftragte 2009, S. 5).

Auch dieser Bericht benutzt Indikatoren, um den Grad der Integration zu messen. Gelungene Integration wird hier verstanden als die „Anpassung der Lebensverhältnisse der Personen mit Migrationshintergrund an die der Gesamtbevölkerung“ (S. 14). Er besteht aus insgesamt 100 Indikatoren, die 14 gesellschaftlichen Bereichen zugeordnet werden. Diese lauten im Einzelnen: Rechtsstatus, Frühkindliche Bildung und Sprachförderung, Bildung, Ausbildung, Arbeitsmarktintegration, soziale Integration und Einkommen, Gesellschaftliche Integration und Beteiligung, Wohnen, Gesundheit, Demographie, Mediennutzung, Interkulturelle Öffnung der Verwaltung und der Sozialen Dienste, Politik und Kriminalität, Gewalt und Fremdenfeindlichkeit. Die Autoren des Berichts betonen dabei, dass zwischen den einzelnen Bereichen Wechselwirkungen bestehen, etwa zwischen der Bildung und der Erwerbsarbeit oder zwischen Rechtsstatus und Erwerbsarbeit (S. 22). Auch in diesem Bericht werden die Daten amtlicher Statistiken, vor allem die des Mikrozensus 2005, 2006 und 2007, verwendet (S. 21). Zudem werden multivariate Analysen durchgeführt, die den Einfluss von vor allem soziostrukturellen Faktoren erkennen lassen (S. 24).

Von besonderem Interesse für die Expertise sind die Aussagen zur Integration in den Bereichen Bildung, Ausbildung, Arbeitsmarktintegration, soziale Integration und Einkommen und Gesellschaftliche Integration und Beteiligung.

Die Ergebnisse gleichen denen der anderen Studie zur Integrationsmessung. Ergänzend ist zur Bildung zu sagen, dass der erste Integrationsindikatorenbericht feststellt, dass vor allem sozialstrukturelle Faktoren einen Einfluss auf den besuchten Schultyp haben. Ein einflussnehmender migrationsbedingter Faktor ist die in der Familie gesprochene Sprache (S. 15).

Im Zusammenhang mit der Ausbildung kommt der Bericht zu dem Ergebnis, dass Personen mit Migrationshintergrund deutlich häufiger weder einen beruflichen noch einen akademischen Abschluss haben als die Gesamtbevölkerung. Eine weiterführende Analyse der Wege in Erwerbstätigkeit und Ausbildung haben allerdings gezeigt, dass es keine signifikanten Unterschiede zwischen der Aufnahme einer Berufsausbildung und der Nichterwerbsbeteiligung von Jugendlichen bestehen, wenn Alter, Bildung und Familienstand berücksichtigt werden. Ein Unterschied besteht allerdings zwischen Männern und Frauen mit eigener Migrationserfahrung (S. 15 f.).

Dass sich Menschen mit Migrationshintergrund in einer schlechteren ökonomischen Lage befinden, zeigt auch dieser Bericht. Migranten weisen ein doppelt so hohes Armutsrisiko auf wie die Gesamtbevölkerung. Die weitere Analyse zeigt, dass unter Kontrolle der sozialstrukturellen Merkmale Alter, Bildung, Erwerbsstatus und Haushaltstyp in der zweiten Generation kein signifikanter Zusammenhang mehr zwischen Migrationshintergrund und Einkommensarmut besteht (S. 17).

Politisches Interesse und Engagement ist unter den Migranten weniger verbreitet als bei der Gesamtbevölkerung. Gleiches gilt für das bürgerschaftliche Engagement. Für die zweite Generation ist aber eine Angleichung festzustellen. Diese Unterschiede bestehen auch dann noch, wenn die Unterschiede in der Altersstruktur, der Bildung und des Einkommens berücksichtigt werden (ebd.).

Interessant für diese Expertise ist sicherlich auch, dass Personen mit Migrationshintergrund sowohl im öffentlichen Dienst als auch unter den sozialversicherungspflichtigen Beschäftigten des pädagogischen Fachpersonals und im Gesundheitswesen unterrepräsentiert sind (S. 18), also auch in öffentlichen Weiterbildungseinrichtungen.

Der Bericht misst zwar mehr Indikatoren in mehr Bereichen, allerdings nicht für die einzelnen Migrantengruppen. Um einer Wahrnehmung der Migranten als homogene Gruppe entgegenzuwirken, ist dieser Bericht also nicht geeignet. Ebenfalls nicht vorhanden ist eine Unterscheidung nach Bundesländern, so dass Rückschlüsse auf positive Rahmenbedingungen in den einzelnen Ländern nicht gemacht werden können. Außerdem ist auch hier zu kritisieren, dass kein einziger der 100 Indikatoren die Bereitschaft der Mehrheitsgesellschaft zur Inklusion der Migrantinnen und Migranten misst (s. Hamburger 2009). Deutlich macht dies auch, dass unter anderem danach gefragt wird, ob Personen mit Migrationshintergrund Angebote und Dienstleistungen gesellschaftlicher Institutionen in gleichem Maße nutzen wie Personen ohne Migrationshin-

tergrund (s. Integrationsbeauftragte 2009, S. 21), aber nicht, ob diese Institutionen auch für sie nützliche Angebote liefern.

Weiterbildungsbeteiligung

Betrachtet man die Teilnahme an allgemeiner Weiterbildung, so lässt sich feststellen, dass laut BSW 21 % der Ausländer, 18 % der Deutschen mit ausländischem Lebenshintergrund und 27 % der Deutschen mit deutschem Lebenshintergrund an allgemeiner Weiterbildung teilnahmen (vgl. BMBF 2006, S. 140). Die Teilnahme von Menschen mit Migrationshintergrund ist also niedriger als die von Personen ohne Migrationshintergrund. „Als hinlänglich gesicherte Erkenntnis kann bisher nur gelten, dass Ausländer bzw. Personen mit Migrationshintergrund sich in geringerem Umfang an Weiterbildungsmaßnahmen beteiligen als Deutsche bzw. Personen ohne Migrationshintergrund“ (Reichart/Worbs 2008, S. 159).

Im AES wird kein Unterschied zwischen den Ausländern und den Deutschen mit Migrationshintergrund bei der Teilnahmequote festgestellt (jeweils 33 %). Die Teilnahmequote der Deutschen ohne Migrationshintergrund ist im Vergleich mit diesen beiden Gruppen jedoch erheblich höher (47 %). Offen bleibt also, ob es einen Unterschied in der Weiterbildungsbeteiligung zwischen Ausländern und Personen mit Migrationshintergrund gibt oder nicht (vgl. Reichart/Worbs 2008, S. 161f.).

Die Unterschiede zwischen einerseits Personen ohne Migrationshintergrund und andererseits Personen mit Migrationshintergrund bestehen auch dann weiterhin, wenn man die Merkmale Schulbildung, berufliche Qualifikation, Erwerbsstatus und berufliche Position mit einbezieht. Regressionsanalysen des AES zeigten lediglich eine Abschwächung der Unterschiede (s. Kuwan/Eckert/Wieck 2008, S. 169). Auch im Bildungsbericht 2008 kommt man zu dem Ergebnis, dass selbst unter Kontrolle von Erwerbsstatus und berufliche Position Personen ohne Migrationshintergrund eine 1,4-fach höhere Chance haben, an Weiterbildung teilzunehmen (s. Autorengruppe 2008, S. 141).

In den letzten Jahren ist die Weiterbildungsbeteiligung von Personen mit Migrationshintergrund gestiegen, vor allem im Bereich der allgemeinen Weiterbildung: vom Jahr 2003 bis zum Jahr 2007 hat sich die Beteiligungsquote um 6 % gesteigert (s. TNS Infratest zitiert nach v. Rosenblatt/Bilger/TNS Infratest Sozialforschung 2008, S. 78). Über die Gründe hierüber liegen allerdings bislang nur Vermutungen vor, keine empirisch gestützten Daten. Ein möglicher Grund könnten die für Personen mit Migrationshintergrund verpflichtenden Integrationskurse sein. Gestützt wird diese Vermutung durch Daten der VHS-Statistik, nach welcher die Kurszahlen und Unterrichtsstunden im Bereich Deutsch als Fremdsprache gestiegen sind. Gegen diese Annahme spricht jedoch, dass nur Personen befragt worden sind, die ausreichende Deutschkenntnisse haben und deshalb nicht an solchen grundlegenden Sprachkursen teilnehmen (s. DIE 2008, S. 42). Vielleicht ist der Anstieg auch darin begründet, dass durch die öffentliche

Debatte über die Benachteiligung von Migrantinnen und Migranten das Bewusstsein für die hohe Wichtigkeit der Weiterbildung geschärft wurde (ebd.).

Kurse zur Vermittlung von Sprachkenntnissen sind sowohl von Ausländern als auch von Deutschen mit ausländischem Lebenshintergrund von allen Themenfeldern am stärksten nachgefragt. (BMBF 2006, S. 140). Auf dem zweiten Platz der Themengebiete ergeben sich Unterschiede zwischen Ausländern und Deutschen mit ausländischem Lebenshintergrund: Bei Ersteren liegt der Themenbereich ‚Computer, EDV, Internet‘ auf dem zweiten Rangplatz, bei den Deutschen mit ausländischem Lebenshintergrund der Themenbereich ‚Rechte und Pflichten des Staatsbürgers, Wissen über Politik, auch europabezogen‘ (ebd.).

Insgesamt wurden 33 % der Volkshochschulkurse, die sich auf besondere Zielgruppen beziehen, speziell für Ausländerinnen und Ausländer angeboten. Bei den Kursen für spezielle Zielgruppen liegt die Zielgruppe „Ausländer“ hiermit an erster Stelle und konnte einen Zuwachs von 4,8 % bei der Anzahl der Kurse erreichen (s. Reichart/Huntemann 2008, S. 13f.).

Kurse für Ausländer sind zu über 90 % Sprachkurse (S. 14). Dies passt zu dem Ergebnis des BSW, dass diese Gruppe das Themengebiet Sprachen am meisten nachfragt. Interessant ist sicherlich, dass laut Volkshochschulstatistik nur 1,4 % der Kurse im Bereich Grundbildung/Schulabschlüsse speziell für Ausländer angeboten werden (S. 42).

Beim Selbstlernen konstatiert das BSW, dass Deutsche öfter als Ausländer dieser Lernform nachgehen (36 % vs. 25 %) (s. BMBF 2006, S. 202). Der Bildungsbericht 2008 zeigt, dass das informelle Lernen mit höherem Schulabschluss und höherem beruflichem Abschluss häufiger ausgeführt wird (s. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 147). Da dies auf Personen mit Migrationshintergrund weniger oft zutrifft (s. Konsortium 2006, S. 137 und 148), ist davon auszugehen, dass sie seltener informell lernen.

Da die spätere non-formale und informelle Weiterbildungsbeteiligung wie gezeigt stark von der vorausgegangenen Bildungsbiografie abhängen, in dem Sinne, dass Personen mit höherem Schulabschluss und Personen mit höheren beruflichen Qualifikationen öfter an Weiterbildung teilnehmen (s. Konsortium 2006, S. 124f.), soll an dieser Stelle ein Exkurs auf die schulischen und beruflichen Abschlüsse der Personen mit Migrationshintergrund gemacht werden.

Es ist nach wie vor ein beträchtliches Gefälle zwischen Kindern und Jugendlichen deutscher und nichtdeutscher Herkunft im Zugang zu höheren Bildungs- und Qualifizierungsgängen festzustellen (s. ebd., S. 137). Die PISA-Studien und die IGLU-Studie haben „im Schulbereich erhebliche migrationsbedingte Disparitäten hinsichtlich der kognitiven Kompetenzen sowie der Übergangsempfehlungen und der besuchten Sekundarschulart aufgedeckt. Teilweise, aber keineswegs vollständig konnten diese Dis-

paritäten durch die im Durchschnitt geringeren sozioökonomischen Ressourcen von Zuwandererfamilien erklärt werden“ (Konsortium 2006, S. 138).

Der Bildungsbericht 2008 bestätigt dies erneut: Kinder mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil besuchen selbst bei gleichem sozioökonomischen Status seltener das Gymnasium und häufiger die niedriger qualifizierenden Schularten als deutsche Schülerinnen und Schüler (s. Autorengruppe 2008, S. 63). Das heißt, allein der Migrationshintergrund führt dazu, dass niedrigere Schulformen besucht werden.

Schaut man sich die Gruppe der Migrantinnen und Migranten näher an, so fällt auf, dass Migranten aus den ehemaligen Anwerberstaaten, insbesondere aus der Türkei, über das niedrigste Qualifikationsniveau verfügen (s. ebd., S. 147). Dies ist von erheblicher Bedeutung, da die türkischstämmigen Migranten und Migrantinnen zusammen mit denen aus den ehemaligen Anwerberstaaten die größte Gruppe innerhalb der Migranten darstellen (s. ebd., S. 141).

Bei der Berufsausbildung sieht es nicht besser aus: der Anteil der Migranten der zweiten und dritten Generation, die keinen beruflichen Abschluss haben, ist mit 32 % zwei Mal so hoch wie bei deutschen ohne Migrationshintergrund (s. Konsortium 2006, S. 148). Insgesamt sind die Bildungs- und Berufsabschlüsse je nach Migrantengruppe sehr heterogen. Drei Beispiele mögen dies illustrieren: Aussiedler stehen in Sachen Bildung ganz gut dar. Ohne Bildungsabschluss sind nur 3,3 % und von der ersten zur zweiten Generation steigt der Anteil der Abiturienten stark an (über 20 %). Bei den Türken hingegen sind 30 % ohne Bildungsabschluss und nur 14 % erreichen das Abitur. Die afrikanischstämmigen Personen unterscheiden sich innerhalb ihrer Gruppe noch einmal sehr stark nach ihrem Bildungsabschluss. Ein Viertel verfügt über gar keinen Bildungsabschluss, aber gleichzeitig haben 31 % einen Hochschulabschluss. Damit liegen sie über den Wert der einheimischen Bevölkerung (19 %) (Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung 2009). Das Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung kommt zu dem Schluss, dass Schwächen im Bildungsbereich nicht mit der ethnischen Herkunft zu erklären sind. „Vielmehr spielen die Umstände der Migration die entscheidende Rolle, also ob jemand als Flüchtling, Asylbewerber, Arbeits- oder Bildungsmigrant kommt und welcher Bildungsstand aus dem Heimatland mitgebracht wird“ (s. Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung 2009, S. 51).

Es müssen daher Weiterbildungsangebote geschaffen werden, die den diversen Hintergründen der Personen gerecht werden. Unterschieden werden muss nicht nur nach Alter, Geschlecht, Herkunftsland und Sprache sondern auch nach der sozialen Zugehörigkeit, die die Bildungsbiografie wesentlich mitbestimmt (s. Grünhage-Monetti/Hussain/Reddy 2008, S. 171). Dies bekräftigte Grünhage-Monetti im Interview erneut. Ein homogenes Weiterbildungsangebot für eine generelle Gruppe „Migranten“, wird nicht dazu beitragen, den unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht zu werden.

Ruft man sich in Erinnerung, dass der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund an den unter 25-Jährigen mehr als ein Viertel beträgt, dass sie die einzige wachsende Bevölkerungsgruppe sind, Deutschland gleichzeitig insgesamt immer älter wird und dass die bisherige Bildungsbiographie ausschlaggebend für die Weiterbildungsbeteiligung ist, dann sind Gefahren für die wissensbasierte Gesellschaft unübersehbar.

Teilnahmebarrieren

Insgesamt haben die Studien gezeigt, dass Ausländer bzw. Personen mit Migrationshintergrund weniger an Weiterbildung teilnehmen als Personen ohne Migrationshintergrund. Dies kann verschiedene Gründe haben. Ein Grund hierfür kann darin bestehen, dass Ausländer/Personen mit Migrationshintergrund Weiterbildung keine so hohe Bedeutung zumessen. Dies konnte im BSW aber nicht bestätigt werden, da lediglich 5 % weniger Ausländer als Deutsche der Aussage „Jeder sollte bereit sein, sich ständig weiterzubilden“ zustimmen. Gleiches gilt für die Aussage „Wer im Beruf erfolgreich sein will, muss sich weiterbilden“ (S. 260).

Eine wesentlich größere Differenz zeigte sich im BSW hingegen bei den Statements zu Weiterbildungsbarrieren. Hier sehen deutlich mehr Ausländer als Deutsche die Aussage „Weiterbildung ist mir zu teuer“ als zutreffend an (55 % der Ausländer vs. 35 % der Deutschen) (S. 265). Dass sie dennoch Interesse an Weiterbildung haben, zeigt sich in der Aussage, dass Ausländer häufiger als der Durchschnitt aller Befragten mehr Information und Beratung über Weiterbildungsmöglichkeiten wünschen (48 % vs. 35 %) (S. 248). Die höhere Zustimmung zu diesem Statement zeigt daher nicht unbedingt eine geringere Investitionsbereitschaft in Weiterbildung, sondern hierin zeigen sich auch die schlechteren ökonomischen Bedingungen, unter denen Menschen mit Migrationshintergrund leben: Personen ohne Berufsausbildung sind eher von einem niedrigem Verdienst betroffen, als Personen mit einer Berufsausbildung (s. Statistisches Bundesamt 2009a, S. 25). Ersteres trifft auf Migrantinnen und Migranten zweimal so oft zu wie auf Deutsche ohne Migrationshintergrund (s. Konsortium 2006, S. 148).

In den Zustimmungswerten des zweiten Statements kann sich auch der Hinweis auf die intransparente Weiterbildungslandschaft verbergen, die für Bildungsausländer noch schwieriger zu durchschauen sein dürfte als für Bildungsinländer (s. auch Brüning/Kuwan 2002, S. 46). Grünhage-Monetti bestätigt im Interview diese Vermutung: auch sie geht davon aus, dass die Kenntnisse der Strukturen der Weiterbildungslandschaft bei Personen mit Migrationshintergrund zu gering sind.

Ausländische Personen stimmten jedoch auch öfter dem Statement zu, dass sie einen Anstoß von außen brauchen, um etwas zu lernen (43 % vs. 32 % der Deutschen). Zudem fragen sie sich öfter als ihre deutschen Mitbürger, ob sie das neu zu lernende auch schaffen werden (47 % vs. 35 %) (S. 266 f.). Diese größeren Zweifel am eigenen Können könnte das Resultat einer Schullaufbahn sein, in der Ausländer und Personen

mit Migrationshintergrund allein auf Grund ihrer Herkunft oft Benachteiligungen erfahren (s. Konsortium 2006, S. 138; Autorengruppe 2008, S. 63). In der Tat haben 42 % der Zuwanderer das Gefühl, dass Schüler aus Zuwandererfamilien nicht die gleichen Chancen haben, wobei das Gefühl stärker ausgeprägt ist, je niedriger die soziale Schicht ist. Außerdem teilen Migrantinnen und Migranten der dritten Generation häufiger diese Ansicht als die der ersten (s. Bertelsmann Stiftung 2009, S. 21f.). Der Effekt, den diese – nicht nur gefühlte – Diskriminierungserfahrung auf die Kinder und Jugendlichen hat, darf nicht außer Acht gelassen werden. Möglicherweise kann diese Erfahrung zu der Einstellung führen, dass das Bildungssystem nicht fair ist und sich daher vermehrte Anstrengungen nicht (unbedingt) lohnen, was schließlich auch die Einstellungen zur Weiterbildung prägt.

Aber auch die (gefühlte) Akzeptanz oder Nicht-Akzeptanz durch die Mehrheitsgesellschaft hat einen Effekt auf das Weiterbildungsverhalten von Migrantinnen und Migranten. Die Studie von Pallares u. a. zu Selbstorganisationen von Migrantinnen in Darmstadt führte zu der Erkenntnis, dass sich Migrantinnen von der Mehrheitsgesellschaft nicht akzeptiert fühlen. Ängste auf Grund mangelnder bzw. fehlender Sprachkenntnisse führen dazu, dass sich die Migrantinnen nicht der Mehrheitsgesellschaft öffnen, sondern Kontakt in eigenethnischen Selbstorganisationen suchen. Eine zentrale Rolle dieser Organisationen sind Bildungsangebote, die stark nachgefragt werden. Hierüber eignen sich die Migrantinnen Fachwissen, Sprachkenntnisse und Kompetenzen an, die ihnen helfen, Selbstsicherheit zu gewinnen und ihre Angst im Umgang mit Institutionen der Mehrheitsgesellschaft zu überwinden. Auf diese Weise gelingt es den Selbstorganisationen, dass die Frauen Zugang finden zu Bildung, Arbeit und Gesundheit und an der Mehrheitsgesellschaft partizipieren (Pallares u. a. 2006, S. 35ff.).

Für die Weiterbildungseinrichtungen heißt dies, dass eine Zusammenarbeit mit den Migrantenselbstorganisationen angestrebt werden sollte, denn diese kennen ihre Mitglieder gut (s. Reddy 2010, S. 128) und wissen um deren Bildungs- und Bildungsberatungsbedürfnisse. So könnten durch die Kooperationen passende Angebote entwickelt und die Hemmschwelle für die Kontaktaufnahme mit Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft gesenkt werden zum Beispiel durch zweisprachige Angebote (in Deutsch und in der Muttersprache). Grünhage-Monetti bestätigt die wichtige Funktion der Migrantenselbstorganisationen, sie seien eine wichtige Anlaufstelle und sollten von den Weiterbildungsanbietern für Kooperationen genutzt werden. Weiter betont sie, dass Migrantinnen und Migranten selbst als Kursleiterinnen und Kursleiter gewonnen werden sollten. Dies hätte drei positive Effekte: Zum einen könne so vermittelt werden, dass Weiterbildung sehr wohl auch für Migranten da ist (Vorbildfunktion), zum anderen könnten diese Kursleiter direkten Kontakt zu der Zielgruppe aufbauen und zum dritten könnten sie als Übersetzerinnen und Übersetzer fungieren. Außerdem könnte durch die Gestaltung von Weiterbildung mit und nicht nur für Migrantinnen und Migranten die tatsächliche Partizipation gestärkt werden, denn Partizipation bedeutet nicht einfach ein „Mitmachen“ in zugewiesenen Räumen, sondern Selbst- und Mitbestimmung

(s. Sprung 2006, S. 33). Des Weiteren ist Grünhage-Monetti der Ansicht, dass der Weg der Teilnehmerwerbung nur über das Programmheft nicht ausreiche. Hier müssten weitere Anspracheformen gefunden werden.

Eine strukturelle Barriere liegt in den rechtlichen Voraussetzungen, die an die Staatsbürgerschaft geknüpft sind. Der rechtliche Status kanalisiert zum Beispiel den Zugang zum Weiterbildungssystem, indem nicht alle Schul- und Universitätsabschlüsse als gleichwertig anerkannt werden (Brüning 2002, S. 46).

Reddy schlussfolgert daraus auch, dass für die nachhaltige Inklusion von Migrantinnen und Migranten durch Weiterbildung ein Referenzrahmen benötigt wird, der die gesamtgesellschaftliche Verantwortung thematisiert und die bisher Ausgeschlossenen nicht länger für ihre Lage selbst verantwortlich betrachtet. Dabei muss auch die Forschung alle am Prozess der Inklusion (durch Weiterbildung) Beteiligten im Auge haben, nicht nur die Gruppe der Personen mit Migrationshintergrund (Reddy 2010, S. 129f.). Das Angebot für Migranten ist sehr einseitig und bezieht sich fast ausschließlich auf Deutschkurse (s. Öztürk/Kuper 2008, S. 161; Brüning 2002, S. 47). Es ist also die Frage zu stellen, ob Sprachkurse nicht einfach deshalb bei den Migrantinnen und Migranten die höchsten Werte bei der Nachfrage erzielen (s. BMBF 2006, S. 140), weil es in den anderen Themenbereichen schlichtweg nur sehr wenige Angebote gibt. Das heißt aber auch, dass Migrantinnen und Migranten durch die Angebote überwiegend auf ihre Defizite angesprochen werden, und nicht auf weitere Interessensgebiete oder Ressourcen, die sie weiter ausbauen könnten.

Good-practice Beispiel

Hinter dem Titel „Rucksack in der Grundschule“ verbirgt sich ein Programm zur koordinierten Sprachförderung und Elternbildung in der Stadt Essen. Es zielt darauf ab, eine Verbindung zwischen der schulischen Sprachförderung und der Elternbildung herzustellen. Das Programm wird in mehreren deutschen Städten eingesetzt. Da es für Essen bereits einen Evaluationsbericht gibt, wird dieses Programm am Beispiel der Stadt Essen vorgestellt. Die folgenden Angaben beziehen sich auf Naves/Rummel 2009.

Das Programm richtet sich an Eltern von Grundschulkindern mit Migrationshintergrund. Die Elternbildung, um die es hier vorrangig geht, umfasst die Qualifizierung von Migrantinnenmüttern zu Gruppenleiterinnen, den sogenannten „Stadtteilmüttern“. Diese wiederum organisieren regelmäßige Treffen mit anderen Eltern der Schule, bei denen an Hand von Materialien aus dem Rucksack verschiedene Themen bearbeitet werden, etwa Gesundheits- und Verkehrserziehung. Darüber hinaus enthält der Rucksack Materialien für die Gestaltung der Freizeit mit den Kindern, z. B. Gedichte zum Vorlesen, Sprachspiele oder Bastelvorschläge.

An dem Projekt sind die Stadt Essen, die RAA/Büro für interkulturelle Arbeit, die Katholische Familienbildungsstätte, die Familienbildungsstätte der Arbeiterwohlfahrt, der Türkische Elternverband und mehrere Schulen beteiligt. Hier zeigen sich erste Gründe für die Auswahl des Programms als Good-practice Beispiel: Zum einen verbindet es Elternbildung und die Bildung der Schulkinder, die wie gezeigt wurde durch ihren Migrationshintergrund in der Schule benachteiligt sind und häufiger niedrigere Abschlüsse erlangen. Hierin liegt die Chance, ungleiche Startchancen abzubauen, in dem Eltern mehr in das schulische Geschehen eingebunden werden und einen angeleiteten Einblick in das deutsche Bildungswesen erlangen. Zum anderen ist eine Migrantinnenorganisation einbezogen worden, was – wie oben beschrieben – Kontaktängste abbauen kann.

Nach Möglichkeit wurden bei den Treffen mit den Stadtteilmüttern sprachhomogene Gruppen gebildet, um Hemmschwellen von Müttern mit geringen Sprachkenntnissen entgegen zu wirken.

Aus dem Evaluationsbericht ist außerdem zu entnehmen, dass gut die Hälfte der Mütter keine Berufsausbildung hat und 10 % keine Schulausbildung. Damit wurde mit dem Programm eine Zielgruppe erreicht, deren Weiterbildungsbeteiligung in der Regel als niedrig bezeichnet wird.

Dieses Programm ist für die Expertise darüber hinaus ein vorbildliches Beispiel, da durch die Tätigkeit als „Stadtteilmutter“ Lust auf Weiterbildung geweckt wurde: In der Evaluation geben 15 der 19 Befragten an, dass sie ein gestiegenes Interesse an Weiterbildung haben.

Resümee

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Datenlage zur Beteiligung von Personen mit Migrationshintergrund an der allgemeinen und politischen Weiterbildung immer noch sehr lückenhaft ist. Es mangelt an differenzierten Daten zu den unterschiedlichen Nationalitäten und Kulturkreisen der Menschen mit Migrationshintergrund in Bezug auf ihre Weiterbildungsbarrieren und Einstellungen zur Weiterbildung. Hier wäre es wünschenswert, dass zukünftige Erhebungen und Analysen sowohl den Anteil der ausländischen Befragten erhöhen als auch die Differenziertheit dieser Gruppen nach Möglichkeit erfassen. Auch bei Analysen, die nicht direkt auf die Erfassung soziodemographischer Daten abzielen oder sich auf diese stützen, wäre das Merkmal „Personen mit Migrationshintergrund“ mit in die Analyse einzubeziehen.

Dabei spielt auch die Definitionsproblematik in ihrer Relevanz für das Bildungsverhalten eine große Rolle. So wird etwa weder beim AES noch beim BSW nach einer eventuellen Einbürgerung noch über die Eltern der Befragten, deren Staatsangehörigkeit und Zuwanderungsgeschichte gefragt. So können etwa Deutsche zugewanderte

Eltern haben, während Ausländerinnen und Ausländer der zweiten oder dritten Generation faktisch als Inländer zu betrachten sind. „Für eine adäquate Erfassung und Abbildung der ‚Personen mit Migrationshintergrund‘ (...) ist es daher notwendig, die Gruppe der Ausländer/innen und der Deutschen mit Migrationshintergrund vergleichbar zu definieren und zudem innerhalb dieser Gruppen eine Unterscheidung der zugewanderten Personen vornehmen zu können“ (Reichart/Worbs 2008, S. 163). Auch müssen Sprachprobleme ausgeräumt werden, da sich die Befragung sonst nur auf einen eingeschränkten, zumindest sprachlich, wahrscheinlich aber auch insgesamt besser integrierten und gebildeten Personenkreis bezieht, was das Bild der Personen mit Migrationshintergrund in der Weiterbildung verfälschen kann. Der Forderung von Kuwan, Eckart und Wieck, das „eine spezifische Repräsentativbefragung für Personen mit Migrationshintergrund dringend erforderlich ist“ (2008, S. 173) kann man sich daher nur anschließen. Andere Länder wie Großbritannien machen dies vor: Jährlich erscheint ein Report über die Weiterbildungsbeteiligung verschiedener ethnischer Minderheiten, in welchem wiederum weitere sozio-demographische Daten einbezogen werden, etwa Geschlecht und Alter (Aldridge/Tuckett 2003).

Wichtige Ergebnisse hinsichtlich der migrationsspezifischen Weiterbildungsbarrieren sind vor allem folgende:

- Für Personen mit Migrationshintergrund ist die Teilnahme an Weiterbildung oft zu teuer, häufiger jedenfalls, als für den Durchschnitt der deutschen Bevölkerung. Hier besteht ein Zusammenhang zwischen der statistisch schlechteren finanziellen Situation der Personen mit Migrationshintergrund verglichen mit den Deutschen; dabei ist das Entgelt für die Weiterbildungsteilnahme nicht einmal die Hauptsache; der wesentliche Grund liegt darin, dass der Lebensunterhalt gesichert bleiben muss, auch wenn an einer Weiterbildung teilgenommen wird.
- Personen mit Migrationshintergrund haben viel Zweifel am eigenen Können, was an Diskriminierungserfahrungen der Schulzeit wie auch an Akzeptanzproblemen im Erwachsenenalter liegt. Diese Personen tendieren daher entweder dazu, auf einen Anstoß von außen zu warten oder ihn zu benötigen, oder dahin, sich in Migrantenselbstorganisationen (also im geschütztem Raum) weiter zu bilden und Angebote öffentlicher Weiterbildung nicht wahrzunehmen.
- Ein weiteres personengruppenspezifisches Problem kann im Fehlen rechtlicher Voraussetzungen liegen, dabei hauptsächlich einer fehlenden Anerkennung der im Ausland erworbenen Bildungsabschlüsse, womit Zugangsvoraussetzungen nicht erfüllt werden.
- Viele Angebote für Personen mit Migrationshintergrund (z. B. im DaF-Bereich) sind ungeeignet, da sie sich an eine vermeintlich homogene Personengruppe richten und die gravierenden Unterschiede zwischen den Migrantengruppen didaktisch nicht angemessen umsetzen können.
- Schließlich zeigt sich insbesondere bei Personen mit Migrationshintergrund, teilweise auch bedingt durch geringere Kompetenz in der deutschen Sprache, dass die

Weiterbildungslandschaft für sie außerordentlich komplex und intransparent ist, was zu einem hohen, bislang nur selten eingelösten Beratungsbedarf führt. Dazu gehört auch insbesondere die Einschätzung der Menschen darüber, ob sie das zu Lernende (auch in sprachlicher Hinsicht) bewältigen können.

Weitere Gründe, die bei der Weiterbildungsteilnahme wie Barrieren wirken können, aber nicht spezifisch für Personen mit Migrationshintergrund gelten, finden sich unten in Kapitel 5.

4.2 Ältere Personen

Eine große Personengruppe stellt ebenfalls die der älteren Menschen dar. Personen über 60 Jahre machten 2005 schon knapp 25 % der Bevölkerung aus. Für 2020 wird davon ausgegangen, dass sie knapp über einem Drittel ausmachen werden (s. Statistisches Bundesamt 2006, S. 57). Schon alleine auf Grund dieser Zahlen spielt die Generation der Älteren eine zunehmend wichtige Rolle in der Gesellschaft.

Nun könnte man das Interesse der (stärkeren) Einbindung dieser Altersgruppe in die Weiterbildung mit der Erschließung einer schon quantitativ bedeutenden Zielgruppe begründen, der man außerdem ein grundlegendes Bildungsinteresse unterstellt (s. Williamson 1997, S. 183). Dem entgegenen Schmidt und Tippelt jedoch, dass das empirisch nur eingeschränkt und nur für bestimmte Gruppen Älterer belegt werden konnte (s. Schmidt/Tippelt 2009, S. 86).

Man kann in dem Interesse aber auch ein ursprüngliches Anliegen der Erwachsenenbildung zu Selbstständigkeit und ganzheitlicher Bildung sehen. Sicher kann, könnte und sollte Erwachsenenbildung dafür Sorge tragen, dass die Chancen älterer Menschen, selbstständig und autonom handlungsfähig zu bleiben, die Beteiligungschancen im Bereich des bürgerschaftlichen Engagements (s. ebd.) sowie die Partizipationsmöglichkeiten am gesellschaftlichen Leben überhaupt auf einem hohen Niveau liegen.

Gesellschaftliche und politische Partizipation bedarf der Unterstützung auch und gerade durch Weiterbildung. Im Memorandum „Mitgestalten und Mitentscheiden – Ältere Menschen in Kommunen“, herausgegeben von der Bundesarbeitsgemeinschaft der Senioren-Organisationen e. V. (BAGSO), wird ausdrücklich darauf hingewiesen, indem gesagt wird, dass die Qualifizierung von Engagierten deren Wirkungsmöglichkeiten erhöht und eine Form gesellschaftlicher Anerkennung ist¹⁰. Ein Programm zu generationenübergreifenden Freiwilligendiensten des BMFSFJ rückt ebenfalls die fachliche Unterstützung und Qualifizierung von Ehrenamtlichen ins Blickfeld, indem sie den Anbietern von Freiwilligendiensten als Förderbedingung auferlegt, dass diese ihre

¹⁰ (s. http://www.aktiv-im-alter.net/coremedia/generator/aia/de/08__Downloads/Das_20Memorandum.pdf, Zugriff am 17.09.2009)

Freiwilligen fachlich adäquat anleiten und ihnen gezielte Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen zur Verfügung stellen müssen (vgl. BMFSFJ 2007, S. 8).

Definition Ältere Personen

Studien, die sich speziell oder unter anderem mit älteren Personen in der Weiterbildung befassen, beginnen ihre Untersuchungen nicht alle beim gleichen Alter; auch die Einteilungen der Altersgruppen variieren. Dies entspricht der gesellschaftlichen Entwicklung, dass die Angabe eines bestimmten Alters für einen bestimmten Lebensabschnitt kaum oder nur willkürlich gemacht werden kann, da sich Lebensverläufe immer mehr individualisiert haben (s. Schmidt/Tippelt 2009, S. 75) und die Einteilung von Altersgruppen auch immer bestimmten Interessen (Forschung, Politik etc.) folgt.

In der Studie „Weiterbildung Älterer im demographischen Wandel“ von Schröder und Gilberg setzt die untere Altersgrenze bei den 50-Jährigen an. Da diese Studie sehr umfangreich ist und viele Interessante Daten zu Älteren in der Weiterbildung liefert, wird für dieses Kapitel festgesetzt, dass alle Personen ab 50 Jahren zu den Älteren gehören sollen.

Im BSW als auch im AES ist damit die Altersgruppe der 45- bis 54-Jährigen die erste Gruppe, die die Älteren beschreibt. Bei der an der BSW-AES-Erhebung angedockten Untersuchung über die Bildung Älterer (Tippelt u. a. 2009a) wird die Personengruppe zwischen 45 und 80 Jahren einbezogen. In der Volkshochschulstatistik wäre dies die Altersgruppe ab 50 Jahren, wobei in der Statistik selbst schon Personen über 35 als „Ältere“ bezeichnet werden.

Spezifische Literatur

Im Auftrag des BMFSFJ führten Schröder und Gilberg 1999 eine bundesweite Repräsentativbefragung zum Bildungsverhalten älterer Personen durch („Weiterbildung Älterer im demographischen Wandel“, 1999). Knapp 2000 Personen zwischen 50 und 75 Jahren wurden in computerunterstützten Telefoninterviews zu ihrer Weiterbildungsteilnahme seit ihrem fünfzigsten Lebensjahr befragt. Die Schwerpunkte lagen auf der Ermittlung der Bildungsbeteiligung und der Bildungsinteressen (s. Schröder/Gilberg 2005, S. 17).

In der Studie werden Daten für zwei verschiedene Zeiträume angegeben. Einmal handelt es sich um den Zeitraum der letzten drei Jahre, welcher als „aktuelle Bildung“ bezeichnet wird, zum anderen handelt es sich um die Weiterbildungsbeteiligung der jeweiligen Person seit ihrem fünfzigsten Lebensjahr.

Die Autoren zählen neben klassischen Kurs- oder Vortragsangeboten auch Bildungsfahrten, Besichtigungen oder Konzertbesuche sowie selbst oder im privaten Kreis organisierte Veranstaltungen zur Weiterbildung.

Hilfreich ist, dass diese Studie innerhalb der Gruppe der Älteren soziodemografische Merkmale wie Geschlecht und Schulbildung mit einbezieht, wenn auch andere Merkmale wie „Migrationshintergrund“ fehlen. Zudem weist sie die Zahlen nach beruflicher und nicht-beruflicher Bildung getrennt aus, was sie für diese Expertise besonders wertvoll macht. Ein Wermutstropfen ist jedoch, dass diese Studie ihre Altersbegrenzung bei 75 Jahren hat und Personengruppen mit einem höheren Alter nicht berücksichtigt. Die Daten, die aus dieser Studie hier zitiert werden, beziehen sich allesamt auf den Bereich der nicht-beruflichen Bildung.

Das Projekt von Tippelt u. a. mit dem Titel „EdAge“ untersucht das Weiterbildungsverhalten und die Weiterbildungsinteressen der 45- bis 80-Jährigen in Deutschland. Das hier zitierte Buch „Bildung Älterer. Chancen im demografischen Wandel“ stellt die Ergebnisse des EdAge-Projektes dar, das im Auftrag des BMBF vom Institut für Pädagogik der Ludwig-Maximilian Universität München in Zusammenarbeit mit „Helmut Kuwan Sozialwissenschaftliche Forschung und Beratung und TNS Infratest Sozialforschung“ durchgeführt wurde. Neben der quantitativen Messung der Weiterbildungsbeteiligung liegt ein besonderes Erkenntnisinteresse auf den zentralen didaktischen Handlungsfeldern, wie Programmplanung, Beratung, Kursgestaltung, Marketing, Finanzierung und Lernorte (S. 18).

Die Studie ist mehrdimensional angelegt und kombiniert quantitative und qualitative Methoden, die teilweise parallel durchgeführt und anschließend aufeinander bezogen wurden (S. 22). Insgesamt wurden 13 Experteninterviews mit Erwachsenenbildnern aus Theorie und Praxis sowie Gerontologen geführt. Weitere 73 Interviews wurden mit Personen aus der Zielgruppe geführt. Des Weiteren wurden 16 Gruppendiskussionen, ebenfalls mit Personen aus der Zielgruppe, durchgeführt. Die repräsentative Befragung von über 4900 Personen im Alter zwischen 45 und 80 Jahren wurde von TNS Infratest durchgeführt. Angegliedert war die Befragung an die BSW-AES-Erhebung: Diese wurde um die Personengruppe der 65- bis 80-Jährigen erweitert. Zudem wurde der Personengruppe von 45 bis 80 Jahren ein zusätzlicher Fragenteil gestellt, der speziell auf die Forschungsschwerpunkte des EdAge-Projektes zielt (S. 23ff.).

Von besonderem Interesse für die Expertise sind die Ergebnisse zu Weiterbildungsbeteiligung insgesamt, zum informellen und intergenerativen Lernen sowie zu Weiterbildungserwartungen, Bildungsbarrieren und Informationsbedarf.

Da das Projekt an den AES angekoppelt ist, ist auch die Datenqualität ähnlich: Es wird zwar an einigen Stellen unterschieden, ob Weiterbildung eher aus privaten oder eher aus beruflichen Gründen verfolgt wird, aber oftmals wird nicht deutlich, ob es nun um berufliche oder allgemeine Weiterbildungsangebote geht. Hervorzuheben ist, dass mehrfach die Heterogenität der Gruppe der Älteren betont wird. So finden sich immer wieder Verweise auf einzelne Gruppen wie Migranten (sogar differenziert) oder Personen mit unterschiedlichen hohen Schulabschlüssen.

Weiterbildungsbeteiligung

Schröder und Gilberg kommen in ihrer Studie zu dem Ergebnis, dass sich 18 % in den letzten drei Jahren an Weiterbildung beteiligt haben, betrachtet man den erweiterten Zeitraum (Weiterbildung seit dem fünfzigsten Lebensjahr), so haben sich 39 % an mindestens einer Bildungsmaßnahme beteiligt (2005, S. 64).

Aufgeschlüsselt nach den einzelnen Altersgruppen haben 29 % der 50- bis 54-Jährigen in den letzten drei Jahren an Weiterbildung teilgenommen, bei den 55- bis 59-Jährigen 17 %, bei den 59- bis 64-Jährigen 16 %, bei den 65- bis 69-Jährigen 14 % und bei den 70- bis 75-Jährigen 9 % (s. ebd., S. 64). Die Teilnahme sinkt also mit zunehmendem Alter, allerdings nicht rapide.

Beim BSW, bei dem die Weiterbildungsaktivitäten der letzten 12 Monate erfasst werden, haben 20 % der 50- bis 64-Jährigen an allgemeiner Weiterbildung teilgenommen (s. BMBF 2006, S. 90). Im AES werden die Altersgruppen etwas feiner aufgegliedert. Hier zeigt sich, wie wertvoll die Koppelung mit dem Forschungsprojekt „EdAge“ ist. Denn durch dieses Vorhaben wurde im deutschen AES die Personengruppe der 65- bis 80-Jährigen einbezogen¹¹. Es ergibt sich für die 45- bis 54-Jährigen eine Teilnahmequote an nicht berufsbezogener Weiterbildung von 8 %, bei den 55- bis 64-Jährigen von 9 % und bei den 65- bis 80-Jährigen von 11 %. Vergleicht man diese Zahlen mit denen der jüngeren Personen, so fällt auf, dass es kaum Unterschiede gibt: die Teilnahmequote der 19- bis 24-Jährigen liegt bei 18 %, die der 25- bis 34-Jährigen bei 10 %, bei den 35- bis 44-Jährigen bei 9 % (TNS Infratest zitiert nach v. Rosenblatt/Bilger/TNS Infratest Sozialforschung 2008, S. 54). Von Rosenblatt und Bilger erklären den hohen Wert bei den 19- bis 24-Jährigen damit, dass laut der AES-Definition die non-formale Bildung Kurse und bezahlten Einzelunterricht in den verschiedensten Themenfeldern umfasst, z.B. im sportlichen und musischen Bereich sowie auch Fahrstunden für den Führerschein, Dinge also, die für diese Altersgruppe wichtig seien (s. 2008, S. 136). Betrachtet man also die Altersgruppen der 25- bis 80-Jährigen, so lassen sich für die nicht berufsbezogene non-formale Weiterbildung keine großen Unterschiede ausmachen.

Innerhalb der verschiedenen Altersgruppen stellten Schmidt und Tippelt bei der privat motivierten Weiterbildung fest, dass der Wert von den 50- bis 54-Jährigen zu den 55- bis 59-Jährigen zunächst steigt, um dann in der Altersgruppe von 60 bis 64 Jahren wieder zu fallen. Bei den 65- bis 69-Jährigen steigt der Wert dann erneut, fällt bei den 70-Jährigen wieder ab und bleibt dann in etwa konstant (s. Schmidt/Tippelt 2009, S. 82).

Nimmt man die Häufigkeit der Teilnahme in den Blick, so haben 13 % der 50- bis 75-Jährigen an einer Veranstaltung teilgenommen und 5 % an zwei und mehr Veran-

¹¹ International war nur die Altersspanne zwischen 25 bis 64 Jahre vorgesehen.

staltungen. Sieht man sich den Zeitraum seit dem fünfzigsten Lebensjahr an, so haben 22 % an einer, 11 % an zwei und 6 % an drei und mehr Veranstaltungen teilgenommen (s. Gilberg/Schröder 2005, S. 71).

Auf die Art der Veranstaltung bezogen, ergibt sich folgendes Bild: 8 % haben an einem Kurs oder einem Seminar teilgenommen, 4 % an einem Vortrag oder einer Vortragsreihe, 6 % an einer Bildungsreise oder Besichtigung und 2 % an anderen Veranstaltungen. Bei allen Veranstaltungsformen nimmt die Teilnahme mit steigendem Alter ab (s. ebd., S. 69).

Schaut man sich die Zahlen zur Entwicklung der Weiterbildungsteilnahme Älterer an, so zeigt sich der Trend, dass es insgesamt eine positive Entwicklung der Weiterbildungsbeteiligung gibt (s. DIE 2008, S. 36).

Laut Schröder und Gilberg lassen sich hinsichtlich des Geschlechts praktisch keine Unterschiede ausmachen. Frauen nehmen zu 18 %¹², Männer zu 17 % an Weiterbildung teil (s. Schröder/Gilberg 2005, S. 64). Tippelt u. a. hingegen kommen zu dem Ergebnis, dass ältere Frauen überdurchschnittlich häufig an Weiterbildung partizipieren (s. Tippelt u. a. 2009a, S. 43).

Wie auch für andere Altersklassen gilt für ältere Personengruppen, dass sich Personen mit höherer Schulbildung stärker an Weiterbildung beteiligen. So nehmen nur 13 % der Personen mit niedrigem Schulabschluss teil, während es bei denen mit Fachhochschulreife oder Abitur 26 % sind (s. Schröder/Gilberg 2005, S. 65). Tippelt u. a. bestätigen dieses Ergebnis (s. Tippelt u. a. 2009a, S. 43). Auch der Berufsstatus, der generell einen Einfluss auf die Weiterbildungsteilnahme hat, ist in der Gruppe der Älteren bedeutsam: Betrachtet man die (letzte) berufliche Stellung, so nehmen Beamte am häufigsten teil (29 %), gefolgt von Angestellten (19 %) und Selbstständigen (16 %). Arbeiter folgen mit 12 % und nie erwerbstätige Personen/Mithelfende erreichen nur eine Teilnahmequote von 6 % (s. Schröder/Gilberg 2005, S. 65). Die sozialen Faktoren, welche die Teilnahme an Weiterbildung in der Gesellschaft insgesamt beeinflussen, gelten also auch innerhalb der Gruppe der älteren Personen. Da der Einfluss des Bildungshintergrundes und der Berufsstatusgruppe auch dann weiterwirkt, wenn die Berufsphase abgeschlossen ist, kann geschlussfolgert werden, dass nicht nur der Bildungshintergrund und die Berufsstatusgruppe an sich für die Weiterbildungsteilnahme verantwortlich sind, sondern auch der Habitus, der dahinter steht (s. Schmidt/Tippelt 2009, S. 85).

Ältere Personen mit Migrationshintergrund nehmen zu 7 % weniger an Weiterbildung (berufsbezogene und nicht-berufsbezogene Weiterbildung) teil als Personen ohne Migrationshintergrund¹³ (s. Tippelt u. a. 2009a, S. 139).

12 Soweit nicht anders angegeben beziehen sich alle folgenden Werte auf die „aktuelle Bildung“, also den Zeitraum der vergangenen drei Jahren.

13 Diese Daten sind nicht repräsentativ und es werden nur Personen ohne deutsche Staatsbürgerschaft und/oder nicht in Deutschland geborene Personen erfasst, sowie Personen mit ausreichend guten Sprachkenntnissen (s. Tippelt u. a. 2009, S. 138).

Das Vorhandensein einer Weiterbildungseinrichtung mit Seniorenangebot oder auch von Anbietern von Seniorenveranstaltungen wirken sich positiv auf die Weiterbildungsteilnahme aus. Ist eine entsprechende Einrichtung vorhanden, nehmen 19 % der älteren Personen teil, bei Nicht-Vorhandensein nur 15 %. Gibt es einen Anbieter von Seniorenveranstaltungen am Ort, nehmen 19 % teil, gibt es diesen Anbieter nicht, sind es nur 10 %. Bei Seniorenakademien bzw. Seniorenuniversitäten lassen sich keine solchen Zusammenhänge feststellen (s. Schröder/Gilberg 2005, S. 67). Gilberg und Schröder vermuten, dass sich das Volumen dieser letzten beiden Anbieter noch nicht auswirkt, da sie noch nicht lange genug auf dem Markt sind, um einen nachhaltigen quantitativen Effekt zu messen (S. 68). Ebenfalls kann die Vermutung angestellt werden, dass die Wohnortnähe für den Besuch von Weiterbildung eine wichtige Rolle spielt. Der Faktor der Entfernung unterstützt diese Vermutung: „Kurse und Seminare finden zu einem Viertel im unmittelbaren Umfeld des Wohnviertels statt; bei einem weiteren Viertel liegt der Veranstaltungsort in der Gemeinde bzw. der Stadt; (...) 43 % dieser Veranstaltungen liegen im Radius bis zu fünf Kilometern“ (ebd., S. 81). Bei Vortragsveranstaltungen finden sogar 58 % der Vorträge in einem Radius bis zu fünf Kilometern statt (ebd.).

Gilberg und Schröder fragten auch danach, ob die Personen alleine oder in Begleitung an der Veranstaltung teilgenommen haben. Das Ergebnis ist sehr eindeutig. In 56 % der aktuellen Bildungsveranstaltungen wurde die Person von jemandem aus dem Freundes-, Bekannten- oder Familienkreis begleitet. Dabei war der höchste Wert bei den Bildungsreisen und Besichtigungen mit 82 % zu verzeichnen. Bei Vorträgen war in 68 % der Fälle eine Begleitung mit dabei und bei Kursen und Seminaren lag der Wert immer noch bei 42 % (ebd.). Die Autoren kommen zu dem Schluss, dass Bildung in Begleitung von anderen ein universelles Merkmal bei Bildung im Alter ist, da lediglich in der Altersgruppe der 50- bis 54-Jährigen „nur“ jede zweite Veranstaltung in Begleitung besucht wird. In den anderen Altersgruppen liegt der Anteil der in Begleitung besuchten Veranstaltungen zwischen 60 % bzw. ab Anfang sechzig bei 64% bis 66 % (ebd.).

Die Ursachen dafür können unterschiedliche sein. Zunächst einmal könnte man Schwellenängste als Ursache vermuten. Dies nennen die Beteiligten aber als letzten von vielen möglichen Gründen. Plausibler erscheint den Autoren der Studie dagegen, dass die Begleitung Ausdruck eines Grundbedürfnisses nach Gesellschaft ist. „Als dritte Hypothese kommt schließlich in Betracht, dass die gemeinsame Veranstaltungsteilnahme auch eine Frage der Urbanität und räumlichen Nähe ist“ (ebd., S. 84). Denn je kleiner der Ort, desto höher der Anteil der begleiteten Veranstaltungen. Dies könnte einmal interpretiert werden als gemeinsame Unterstützung, in dem Anfahrten zusammen unternommen werden, zum anderen als Ausdruck unterschiedlich stark ausgeprägter sozialer Bindungsgrade in Abhängigkeit der Wohnortgröße.

Tippelt u. a. führen an, dass soziale Netzwerke auf zwei Arten die Weiterbildungsteilnahme positiv beeinflussen können: „Zum einen nehmen einige Befragte an or-

ganisierter Weiterbildung teil, weil sie den sozialen Austausch suchen und gerne auch soziale Kontakte knüpfen, die über die Veranstaltung hinausgehen (...) Zum anderen stellt das soziale Netzwerk insofern einen Grund für die Teilnahme an Weiterbildung dar, als nur gemeinsam mit dem Partner oder den Freunden eine Veranstaltung besucht wird“ (2009a, S. 111).

Interessant ist, dass 27 % der Befragten zum Zeitpunkt der Befragung ein Ehrenamt ausübten. 41 % gaben an, dass sie (auch schon) früher eine ehrenamtliche Funktion gehabt haben. Fasst man die aktuelle Tätigkeit mit früheren zusammen, so haben 53 % der Befragten mindestens einmal im Leben ein Ehrenamt ausgeübt (s. ebd., S. 57f.). Gilberg und Schröder kommen zu dem Schluss, dass ehrenamtliche Tätigkeit ein Indikator für Weiterbildungsteilnahme ist: „Ehrenamtlich tätige ältere Menschen nehmen (...) häufiger sowohl an beruflichen wie auch an außerberuflicher Weiterbildung teil“ (ebd., S. 92). Außerdem stellt die Ausübung des Ehrenamtes selbst eine Lerngelegenheit dar (s. Tippelt u.a. 2009, S. 113) und führt damit zu – intentionalen oder nicht-intentionalen – informellen Lernen.

Weiterhin bemerkenswert ist der Befund, dass kulturelle und andere Freizeitaktivitäten sowie die Mitgliedschaft in Vereinen und Organisationen einen signifikant positiven Einfluss auf die Weiterbildungsteilnahme haben (s. ebd., S. 43).

Besichtigungen/Bildungsreisen in Städte, Länder oder zu bestimmten Baudenkmälern sind mit 25 % das am meisten nachgefragte Themenfeld bei der Studie „Weiterbildung Älterer im demographischen Wandel“. Es folgen die Themenfelder „Gesellschaft, Geschichte, Politik“ (14 %), „Musische Veranstaltungen“ und „Fremdsprachen“ (jeweils 9 %). „Gesundheit, Sport, Ernährung“ nimmt mit 7 % einen mittleren Platz ein. Es folgen mit je 4 % die Themenfelder „Künstlerischen Gestalten, Basteln, Töpfern“, „Religion, Philosophie, Daseins-Fragen, Lebenssinn“, „sonstige Besichtigungen, Bildungsreisen“ und „Mathematik, Naturwissenschaft, Technik, Computer, EDV“. Nur 2 % entfallen auf „Handwerkliches, Hauswirtschaft, Kochen“, Kommunikation, Psychologie, Erziehung“ und „Soziale Fürsorge, Pflege, Sozialarbeit, Beratung, Seelsorge“ und „Berufliche Fortbildung“ (obwohl sich die genannten Prozentwerte auf den nicht beruflichen Bereich beziehen). Interessanterweise kaum nachgefragt wird das Themenfeld „Aspekte des Alterns, Vorbereitung auf den Ruhestand“ (1 %) und außerdem „Betriebswirtschaftliches, Versicherung, Steuern, Rente“ (auch 1 %). „Sonstiges“ ist mit 6 % vertreten (s. ebd., S. 76).

Im BSW sehen die Zahlen, die getrennt nach Altersgruppen angegeben werden, etwas anders aus. Zwischen den Altersgruppen 50 bis 54, 55 bis 59 und 60 bis 64 finden sich keine nennenswerten Unterschiede. Die höchsten Werte haben die 50- bis 54-Jährigen bei den Themenfeldern „Sprachkenntnisse“ (5 %), „Gesundheit“ und „Computer, EDV, Internet“ (je 4 %). Bei der zweiten Altersgruppe sind es die Themenfelder „Gesundheit“ (7 %) und „Rechtsfragen“ (4 %). Auch bei der ältesten Gruppe liegt „Gesundheit“ an erster Stelle (5 %) und „Computer, EDV, Internet“ an zweiter Stelle mit

4 % (s. BMBF 2006, S. 93). Zum Vergleich: „Sprachkenntnisse“ liegen bei der jüngsten Altersgruppe mit 7 % vorne, gefolgt von „Computer, EDV, Internet“ (5 %). Die anderen bei den älteren genannten Themenfelder kommen beide auf den Wert von 3 % (ebd.). Wirklich große Unterschiede sind also auch zwischen der jüngsten und ältesten Gruppe nicht festzustellen.

Die Volkshochschulstatistik liefert zwar Daten, wie sich die Altersstruktur der einzelnen Programmbereiche zusammensetzt, nicht jedoch, welcher Programmbereich von den Älteren am meisten nachgefragt wird.

Schaut man sich an, für welche Adressatengruppen spezielle Kurse angeboten werden, so liegen „ältere Menschen“ mit 29,8 % an zweiter Stelle hinter Ausländer/innen (s. Reichart/Huntemann 2008, S. 14). Leider bleibt offen, wer genau unter dieser Gruppe verstanden wird. Diese speziellen Kurse liegen vornehmlich in den Programmbereichen „Gesundheit“ (23,4 %), „Sprachen“ (30,3 %) und „Arbeit-Beruf“ (30,4 %) (vgl. ebd., S. 14). Hieraus könnte man schlussfolgern, dass dies auch die am meisten nachgefragten Themen älterer Menschen sind, aber dieser Schluss muss nicht zwangsläufig richtig sein. Dennoch ließe er sich mit den Ergebnissen von Schröder und Gilberg und den Aussagen des BSW vereinbaren.

Sehr bemerkenswert ist, dass sich ältere Menschen bei den wenigsten Themengebieten altershomogene Gruppen wünschen. Nur bei Angeboten zu Aspekten des Alterns wünscht sich die Mehrheit der Befragten (die ein latentes oder manifestes Interesse an dem Thema haben) ein altershomogenes Angebot (62 %). Bei Rechts- oder Rentenfragen sind es noch fast die Hälfte (48 %). Selbst bei Sportangeboten wünscht sich nur ein gutes Drittel, dass man unter Gleichaltrigen bleibt (36 %), bei Technik und Computerfragen sind es 33 %. Alle anderen Themenbereiche liegen unter 30 %, bei acht Themen liegt der Wert sogar unter 10 % (s. Schröder/Gilberg 2005, S. 112 f). Im EdAge-Projekt wird festgestellt, dass lediglich in den Themengebieten, wo ein starkes Generationengefälle wahrgenommen wird (z.B. EDV, Neue Medien) altershomogene Gruppen eher bevorzugt werden (s. Tippelt u. a. 2009a, S. 44). Ein weiteres Ergebnis ist, dass fast 80 % der Personen mit Weiterbildungsabsichten den Austausch mit Jüngeren „sehr wichtig“ oder „wichtig“ finden (s. ebd., S. 152). Schmidt und Tippelt sind es, die schlussfolgern, dass Ältere nicht zum „Objekt“ von Bildungsmaßnahmen werden sollten, sondern dass sie die Bildungsprozesse mit der jüngeren Generation gestalten sollten (s. Schmidt/Tippelt 2009, S. 85).

Die hier zu Rate gezogenen Veröffentlichungen, die sich mit dem AES befassen, liefern keine Daten zu den am meisten nachgefragten Themenfeldern aufgeschlüsselt nach Altersklassen. Aber alle vier Studien kommen zu dem Ergebnis, dass auch bzw. gerade bei älteren Menschen das Selbstlernen eine große Rolle spielt.

In den Eckdaten zum BSW-AES wird für die Altersgruppe der 45- bis 54-Jährigen angegeben, dass sie zu 23 % aus privatem Interesse Selbstlernen, bei den 55- bis 64-Jäh-

rigen sind es 28 % und bei den 65- bis 80-Jährigen sogar 34 % (TNS Infratest zitiert nach v. Rosenblatt/Bilger/TNS Infratest Sozialforschung 2008, S. 55). Im BSW wird für 50- bis 64-Jährige eine geringere Quote von 28 % ausgemacht (bei den 19-34-jährigen sind es 39 %).

Betrachtet man die Daten des AES und des Projektes EdAge nach denjenigen, die ausschließlich selbst lernen, so fällt auf, dass die älteste Personengruppe (65 bis 80 Jahre) hier mit 29 % am stärksten vertreten ist, bei den 19- bis 24-Jährigen finden sich nur 10 % ausschließliche Selbstlerner (TNS Infratest zitiert nach v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 134).

Gilberg und Schröder fragten danach, wie häufig die Gruppe der 50- bis 75-Jährigen eine Reihe von Medien benutzt, mit dem Ziel, sich weiterzubilden. Auch wenn diese Frage nicht speziell auf die nicht berufliche Weiterbildung zielt, liefert sie doch interessante Hinweise zu dem Untersuchungsgegenstand des Selbstlernens Älterer mit Medien. Am häufigsten gaben die Befragten an, sich mittels Sachbeiträge im Fernsehen weiterzubilden (59 %). Sachbeiträge im Radio hören gaben 40 % an häufig zu tun, und Sachbücher oder Zeitschriften zu lesen 37 %. Bei letzterem ist bemerkenswert, dass sich hier geschlechtsspezifische Unterschiede zeigen: Während bei den Männern 48 % angaben, häufig Sachbücher/Fachzeitschriften zu lesen, waren es bei den Frauen nur 28 % (s. Schröder/Gilberg 2005, S. 98). Dies lässt sich damit erklären, dass Fachliteratur vermutlich meist im Kontext beruflichen informellen Lernens steht und Männer in der befragten Generation häufiger im Berufsleben stehen als Frauen. Die Werte zur aktuellen Berufstätigkeit zeigen entsprechend auffällige Parallelen: Die männlichen Befragten der Studie sind zum Zeitpunkt der Befragung zu 46 % erwerbstätig, bei den Frauen sind es nur 29 % (s. ebd., S. 45).

Alle weiteren Medien spielten eine geringere Rolle: „Sachvideos ansehen“ gaben 5 % als häufige Tätigkeit an, „Beiträge im Internet suchen“ 4 % und Fernstudienunterlagen bearbeiten 1 % (s. ebd., S. 98). Auch beim Ansehen von Sachvideos und beim Suchen von Internetbeiträgen gab es geschlechtsspezifische Unterschiede. Männer gaben zu jeweils 7 % an, häufig Sachvideos zu schauen und Beiträge im Internet zu suchen. Bei Frauen wurden hier nur Werte von 4 % bzw. 2 % angegeben.

Auch im AES bzw. im Projekt EdAge wurde nach den Wegen informellen Lernens (beruflich und nicht beruflich) gefragt. Hier gaben 55 % der 45- bis 80-Jährigen an, Bücher zu nutzen, 51 % nutzen das Fernsehen oder Radio, auf Zeitungen und Zeitschriften entfallen 50 %, Reisen werden von 44 % zum informellen Lernen genutzt, der Besuch von Museen, Ausstellungen, Galerien noch von 29 % und das Internet nur von 15 % (EdAge LMU/Helmut Kuwan/TNS Infratest zitiert nach Tippelt/Schmidt-Hertha/Kuwan 2008, S. 136f.).

Schaut man sich auch hier wieder die Gruppe der Älteren näher nach soziodemografischen Merkmalen an, finden sich eine Reihe von Unterschieden. Außer den Lern-

wegen, die sich auf den Austausch mit Familie, Freunden und Partnern beziehen, liegen bei allen genannten Aktivitäten die Anteilswerte derjenigen, die sich noch nie an diesem Lernweg beteiligt haben, bei Befragten mit einem niedrigen Schulabschluss deutlich höher als bei denjenigen, mit Abitur. Ähnliche Unterschiede zeigen sich auch in Abhängigkeit vom beruflichen Abschluss (s. Tippelt u. a. 2009a, S. 68).

Nach Altersgruppen differenziert zeigen sich lediglich bei zwei Arten des informellen Lernens deutliche Unterschiede. 69 % der 65- bis 80-Jährigen haben noch nie das Internet benutzt. Bei der jüngeren Altersgruppe der 45- bis 54-Jährigen sind es nur 29 %. Und Frauen haben öfter als Männer noch nie das Internet benutzt (55 % vs. 45 %). Beides liegt vermutlich an der unterschiedlichen Erwerbstätigkeitsquote, denn diese impliziert am selbstverständlichsten den Erstkontakt der Internetbenutzung (s. ebd., S. 68).

Ein Nebenjob als Gelegenheit informellen Lernens im Alltag haben auch deutlich mehr ältere (65 bis 80 Jahre) nicht genutzt als jüngere Befragte (45 bis 54 Jahre) (61 % vs. 47 %) (s. ebd., S. 68).

Einen sehr hohen oder hohen Lernertrag erzielt zu haben, gaben die Befragten für die folgenden Lernwege an: Austausch mit der Familie (70 %), Austausch mit dem derzeitigen oder früheren Partner (67 %), Austausch mit Freunden und Bekannten (60 %), aus Büchern (55 %), aus Fernsehen/Zeitung (51 %) sowie aus Zeitungen, Zeitschriften (51 %) (s. ebd., S. 68f.).

Tippelt/Schmidt-Hertha/Kuwan kommen zu dem Ergebnis, dass diese informellen Lernwege für die über 64-Jährigen tendenziell eine höhere Bedeutung haben als für die 45- bis 64-Jährigen (s. ebd., S. 137). Von Rosenblatt/Bilger resümieren, dass es mit fortschreitendem Alter einen Rückzug aus dem institutionalisierten Lernen gibt, was aber nicht unbedingt als Ende des aktiven Lernverhaltens zu verstehen ist (s. v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 133).

Teilnahmebarrieren

Bei der Gruppe der Älteren gilt zunächst die Einschätzung des Nutzens, so wie sie im BSW ermittelt wird: Personen zwischen 50 und 64 Jahren stimmen sowohl dem Aspekt „In meinem Alter lohnt sich Weiterbildung nicht mehr“ deutlich häufiger zu als Personen zwischen 19 und 34 Jahren (46 % vs. 3 %) als auch dem Aspekt „Weiterbildung bringt mir nichts“ (27 % vs. 4 %) (s. BMBF 2006, S. 265). Tippelt u. a. kommen zu einem ähnlichem Ergebnis: 17 % der Befragten sagen, dass sich Weiterbildung (berufsbezogen und nicht-berufsbezogen) in ihrem Alter nicht mehr lohnt, und 22 % geben an, privat keinen Bedarf an Weiterbildung zu haben (s. Tippelt u. a. 2009a, S. 44). Hier lässt sich vermuten, dass, so gefragt, Weiterbildung vornehmlich als berufliche Weiterbildung verstanden wird. Interessant wäre es sicherlich bei dieser Frage

zu betonen, dass Weiterbildung sich auch auf nicht-berufliche Weiterbildung beziehen kann. Die Forschungsgruppe im EdAge-Projekt kommt zudem zu dem Schluss, dass sich hier auch ein negativ gefärbtes Altersbild verbergen kann. Allerdings geben nur 8 % ihre Gesundheit als wichtigste Barriere an (S. 44).

Weitere Barrieren (bezogen auf berufsbezogene und nicht-berufsbezogene Weiterbildung) sind die Angst vor Prüfungen und die Befürchtung, die Anforderungen in einer Weiterbildungsveranstaltung nicht erfüllen zu können. Dies nennt jeder fünfte als Barriere. Schröder und Gilberg kommen bei dem ähnlichen Statement „Ich war mir nicht sicher, ob ich dem gewachsen sein würde“ zu einem Wert von nur 14 % (s. Schröder/Gilberg 2005, S. 119). 35 % sagen, dass sie nicht gerne lernen. Etwas differenzierter fasst dies das Statement, nicht wieder wie in der Schule lernen zu wollen, dem ebenfalls 35 % zustimmen. Ähnlich auch die Aussage, „Lernen im Kurs liegt mir nicht. Ich lerne besser auf anderen Wege“, der 29 % zustimmen (s. Tippelt u. a. 2009a, S. 162).

Nach den Hindernissen gefragt, warum sie eine beabsichtigte Weiterbildung nicht realisiert hatten, gaben erstaunlich viele Befragte Hindernisse an, die mit Zeit zu tun haben. 52 % gaben als Grund die berufliche Auslastung an (mehr Männer als Frauen) und 47 % familiäre Gründe (mehr Frauen als Männer). Ungünstige Veranstaltungszeiten gaben ebenfalls 47 % als Hindernis an (s. Schröder/Gilberg 2005, S. 119), auch beim EdAge Projekt ist dies für 31 % ein Hinderungsgrund (S. 162).

Gesundheitliche Gründe spielten in der Studie von Schröder und Gilberg nur für 33 % eine Rolle, bei Tippelt u. a. sind es 28 % (s. Schröder/Gilberg 2005, S. 119; Tippelt u. a. 2009a, S. 162). Ein weiteres knappes Drittel gab die zu große Entfernung zum Veranstaltungsort an oder dass ihnen das Angebot schlicht nicht zugesagt hat. Dass in der eigenen Gemeinde nichts angeboten wurde, stellte für 21 % ein Hindernis dar. Die Forschungsgruppe um Tippelt kam zu einem ähnlichen Ergebnis: 21 % der Befragten waren der Ansicht, in ihrer näheren Umgebung kein geeignetes Bildungsangebot zu finden (S. 163). Keine Begleitperson gefunden zu haben war für 24 % der Grund, nicht teilzunehmen. Als letztes rangiert bei Schröder und Gilberg der Grund, die Veranstaltung war zu teuer (18 %); bei Tippelt u. a. geben dies 16 % an (s. Schröder/Gilberg 2005, S. 119, und Tippelt u. a. 2009a, S. 163). Die Nicht-Erfüllung der Teilnahmevoraussetzungen gaben 12 % als Grund an, nicht teilgenommen zu haben (s. Tippelt u. a. 2009a, S. 163).

Die fehlende Unterstützung durch den Arbeitgeber bzw. des Partners/der Partnerin gaben 12 % als Hinderungsgrund an (s. Tippelt u. a. 2009a, S. 162).

Bedenkenswert ist, dass sehr viele Angebote von älteren Menschen eher mittelmäßig bewertet werden. In der Studie „Weiterbildung Älterer im demographischen Wandel“ wurden die Interviewten, die angaben an einem bestimmten Themengebiet manifest oder latent interessiert zu sein, auch danach gefragt, wie sie das Angebot benoten (Schulnotenskala). „Gut bewertet werden Sportangebote (Note 2,3), Fremdsprachen-

kurse (Note 2,4) Angebote zu Kunst, Musik, Konzerten und Museen (Note 2,5), Literatur- und Theaterveranstaltungen (Note 2,6), Technik- und Computerkurse (Note 2,6) sowie Veranstaltungen zum künstlerischen Gestalten (Note 2,7)“ (Schröder/Gilberg 2005, S. 109f.).

Eher mittelmäßige Noten erhielten Angebote in den Themenbereichen „Vorbereitung, Fortbildung für ehrenamtliche Tätigkeiten (Note 3,1), „Umwelt/Ökologie“ „Rechts-, Rentenfragen“, „Erziehung/Psychologie“, „Betriebswirtschaftliches“ (alle Note 3,2), „Aspekte des Alterns“, „Daseins-Fragen, Lebenssinn“, (alle Note 3,3), „Handwerkliche Kenntnisse“, „Astrologie/Esoterik“ (beide Note 3,5) (s. Schröder/Gilberg 2005, S. 111f.).

Dieses Ergebnis ist sehr bedenklich, da negative Weiterbildungserfahrungen, auch nur Einzelerfahrungen, tatsächlich zu einer reduzierten Teilnahme führen. Würden die Angebote stärker an eine differenzierte Gruppe Älterer ausgerichtet, könnte ein Teil dieser negativen Erfahrungen vermieden werden (s. Tippelt u. a. 2009, S. 57f.).

Vielleicht ist hier der Gedanke von Schmidt und Tippelt wichtig, dass die Älteren ihre Bildungsangebote mitgestalten wollen, statt Objekt der Bildungsanbieter zu sein – ein wichtiger Aspekt der Mitbestimmung in der Weiterbildung, der auch bei Migrant*innen eine Rolle spielt (s. Schmidt/Tippelt 2009, S. 85). Dann würden die angebotenen Veranstaltungen vielleicht eher ihren Vorstellungen entsprechen und im Zuge dessen auch bessere Bewertungen erfahren. Friebe nimmt im Interview eine ähnliche Haltung ein: es sei durchaus denkbar, dass die Angebote den Interessen der Älteren schlicht nicht entsprechen oder auch nicht altersgerecht seien.

Fragt man umgekehrt, was die Anreize sind, eine Weiterbildungsveranstaltung zu besuchen, liegt das „Training der geistigen Fähigkeiten“, das „Verstehen von Zusammenhängen und neuen Entwicklungen“ sowie die „Vertiefung des Allgemeinwissens“ an vorderer Stelle. 87 bzw. 86 % geben dies als Anreiz an. Weiterhin von hoher Bedeutung sind „gute Informationen vor der Veranstaltung“ (84 %), „Gesellschaft mit anderen Menschen“ (76 %) und das „Image des Veranstalters“ (73 %) (s. Schröder/Gilberg 2005, S. 116). Eher pragmatische Anreize sind ebenfalls wichtig: Ein geringer Kostenaufwand spielt für 69 % eine Rolle, kurze Anfahrtswege für 64 %, Fahr- und Mitfahrgelegenheiten für 54 % (s. ebd., S. 116f.). Interessant hierbei ist, dass diese pragmatischen Gründe für Frauen alle bedeutender sind, was einerseits mit der schlechteren finanziellen Situation älterer Frauen und der geringeren Mobilität in dieser Frauengeneration zusammenhängt (s. ebd., S. 117f.). Auch Friebe merkte im Interview an, dass die Mobilität ein Problem darstellen kann, insbesondere bei Abendkursen, wenn der Rückweg im Dunkeln erfolgen muss oder Bahnen nicht mehr (regelmäßig) fahren. Aus diesem Grunde sei es wichtig, dass Angebote dezentralisiert würden.

Für 41 % stellt es einen Anreiz dar, wenn sie aus der Veranstaltung einen Kenntnisgewinn für ehrenamtliche Tätigkeiten erhalten. Eine untergeordnete Rolle spielt die Anerkennung von anderen, dies geben nur 34 % als Anreiz an (ebd., S. 117f.).

Zudem werden ein angemessenes Lerntempo (90 %), ein schöner, moderner Kursraum (51 %) und verständnisvolle Dozierende (77 %) erwartet (s. Tippelt u.a. 2009, S. 44f.). Friebe gibt im Gespräch ebenfalls an, dass die Kursleiterinnen und Kursleiter in „alterssensibler Didaktik“ geschult werden müssten. Eine alterssensible Didaktik könne die Mund-zu-Mund-Propaganda fördern und den Verbleib im Kurs wahrscheinlicher machen.

Betrachtet nach den verschiedenen Altersklassen findet sich ein interessanter Befund: 65- bis 80-Jährige geben bei den wichtigsten Erwartungen (berufsbezogene und nicht-berufsbezogene Weiterbildung) sehr viel häufiger an, dass ihnen der Kurs Spaß machen soll als 45- bis 54-Jährige. Die 45- bis 64-Jährigen geben sehr viel häufiger an, dass ihre wichtigste Erwartung ist, ihr berufliches Wissen zu erweitern. Die 65- bis 80-Jährigen hingegen nennen deutlich häufiger als ihre wichtigste Erwartung, dass sie ihren Horizont erweitern wollen (s. ebd., S. 159).

Bei Personen mit Migrationshintergrund sind die deutlichsten Barrieren finanzielle und zeitliche Ressourcen, zum Teil auch sprachliche Barrieren und fehlende Transparenz (s. ebd., S. 142).

Die fehlende Möglichkeit sich zu informieren, bzw. das Nicht-Wissen, wo und wie man sich über Weiterbildungsangebote informieren kann, können Barrieren sein. Von den Befragten des EdAge-Projektes geben 47 % an, eine gute Übersicht über die Weiterbildungsangebote zu haben. Fast genauso viele sagen das Gegenteil (43 %). Bei den über 65-Jährigen sagen nur noch 38 %, sie hätten einen guten Überblick (s. ebd., S. 166). Informationen über die Angebote holen sich die Meisten über den Lokalteil der Tageszeitung, Freunde und Bekannte, dem regionalen Anzeigenblatt oder den Programmheften. Interessant für die Weiterbildungsveranstalter ist hierbei, dass letztere Informationsquelle mit zunehmendem Alter weniger genutzt wird. Möchte man also die Gruppe ab 65 Jahren erreichen raten die Autoren, dass zusätzlich zum Programmheft Anzeigen in den regionalen Tages- oder Anzeigenzeitungen geschaltet werden (s. Schröder/Gilberg 2005, S. 123). Das Projekt EdAge fragte danach, wo die Befragten nach Informationen (allgemeine und berufsbezogene Weiterbildung) gesucht haben. Hierbei lag das Internet mit 50 % deutlich vorne, gefolgt von den Medien (39 %), Familie, Freunde, Nachbarn, Arbeitskollegen (36 %), in Büchern (34 %), in Bildungseinrichtungen (26 %), über den Arbeitgeber (24 %), über Anbieter von Berufsberatung (19 %), anderes (13 %), nichts davon/keine Angabe (1 %) (s. Tippelt u. a. 2009a, S. 168). Hier ist es interessant zu wissen, dass die Suche bei 85 % erfolgreich war. Dies bedeutet aber im Umkehrschluss, dass immerhin bei jeder/jedem siebten die Suche nicht erfolgreich war (s. ebd., S. 170).

Tippelt u. a. kommen insgesamt zu dem Schluss, dass die Menschen sich nicht mehr sondern bessere Beratung im Sinne von qualifizierter, stärker selektierte und individuell bewertbare Informationen wünschen (s. ebd., S. 167).

Insgesamt kann man sich nur dem Resümee von Schmidt und Tippelt anschließen, dass eine stärker ausdifferenzierte Analyse von Bildungsinteressen und Barrieren notwendig ist (s. Schmidt/Tippelt 2009, S. 87).

Good-practice-Beispiel

In Bezug auf die Bildungsarbeit mit Älteren gibt es eine ganze Reihe von Einrichtungen und Verbänden, die spezielle Ansätze und Angebote für Ältere haben und sicherlich auch viele Modellprojekte. Ein Beispiel soll im Folgenden stellvertretend kurz erläutert werden: Die Bundesarbeitsgemeinschaft Senior Trainer/in EfI Deutschland e. V. EfI steht dabei für Erfahrungswissen für Initiativen. Die Bundesarbeitsgemeinschaft ist aus einem bundesweiten Modellprojekt hervorgegangen, das im Jahr 2002 vom Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Jugend initiiert und in Kooperation mit mehreren Bundesländern als Pilotprojekt bis 2006 gefördert wurde (s. EfI Deutschland e. V. k. J., S. 5). Mittlerweile hat sich das Modellprojekt als Bundesarbeitsgemeinschaft etabliert und es gibt über 2000 Seniortrainerinnen und -trainer. „Die Grundidee des Projektes besteht darin, den großen Schatz an Erfahrungswissen der älteren Generation zu nutzen, sie bei der Wahl eigener Tätigkeitsbereiche zu unterstützen und sie für diese neuen Aufgaben zu qualifizieren“ (ebd., S. 5).

Für Menschen, die Senior Trainer/in werden möchten, gibt es ein Weiterbildungsprogramm, das aus 14 Modulen besteht. Inhalte sind beispielsweise die eigene Rollenfindung, Kommunikation und Gesprächsführung und Konfliktmoderation (s. ebd., S. 15). Die Engagementbereiche können sehr vielfältig sein: Vom sozialen Bereich über Kunst, Kultur, Theater bis zu Feuerwehr oder Kindergarten. Die Tätigkeiten in diesen Bereichen sind ebenso mannigfaltig: Organisation und Durchführung von Veranstaltungen über Öffentlichkeitsarbeit bis hin zu Mittelbeschaffung (s. ebd., S. 13).

Dieses Konzept verbindet Weiterbildung und soziales Engagement und trägt dabei dem Wunsch der Älteren Rechnung, nicht in altershomogenen Gruppen eingeschlossen zu sein. Dem Wunsch nach Geselligkeit wird hier außerdem berücksichtigt. Auch kann dies einen positiven Effekt auf ihre Einstellung zur Weiterbildung haben: Dadurch, dass sie direkt sehen, wie sie ihr Wissen und ihre Fähigkeiten einsetzen können, sind sie vielleicht weniger geneigt zu sagen, dass Weiterbildung sich in ihrem Alter nicht mehr lohne.

Resümee

Generell zeigen die vorliegenden Befunde, dass das Alter verglichen mit anderen Faktoren wie Bildungsstand, Sozialstatus und Milieuzugehörigkeit einen geringeren Einfluss auf die Weiterbildungsteilnahme hat. „Offensichtlich hängt die Weiterbildungsteilnahme älterer Menschen von denselben Faktoren ab, wie sie auch für die Teilnahme anderer Personengruppen an Weiterbildung gelten“ (DIE 2008, S. 38).

Dennoch lassen sich für die Gruppe der Älteren einige spezifische Faktoren für die Teilnahme an Weiterbildung identifizieren:

- Ein wichtiger Punkt ist die Einschätzung des Nutzens der Weiterbildungsteilnahme; der im Beruf realisierbare Nutzen ist weitgehend entfallen, auch privat wird weniger häufig ein Bedürfnis an Weiterbildung empfunden. Am ehesten noch wird der Nutzen der Weiterbildungsteilnahme für die Wahrnehmung von Ehrenämtern und sozialen Diensten gesehen, aber auch in einer darüber hinausgehenden Anerkennung durch die Umwelt.
- Ältere Personengruppen haben ein bestimmtes Selbstbild, das es erschwert, sich Prüfungen und Anforderungen zu unterziehen, denen man möglicherweise nicht gewachsen ist. Die Bereitschaft, sich solchen Dingen zu unterziehen, nimmt mit wachsendem Alter ab.
- Älteren sind die sozialen Kontakte wichtig (ein Grund für die Weiterbildungsteilnahme), vor allem aber auch soziale Kontakte, die über altershomogene Gruppen hinaus gehen; die meisten älteren Personen suchen eher Kontakt zu anderen Altersgruppen und wollen nicht in „Seniorenveranstaltungen“ abgeschottet sein.
- Ältere haben ein kritischeres Verhältnis zu Bildungsangeboten, sowohl was die Thematik als auch die Unterrichtsmethoden betrifft; so werden vielfach Angebote als wenig attraktiv und interessant gewertet, Ältere sind auch zu wenig und zu selten in die Gestaltung und die Planung von Bildungsangeboten einbezogen.
- Ganz offensichtlich nimmt das Interesse von älteren Personengruppen, an organisierter Weiterbildung teilzunehmen, zugunsten eines verstärkten informellen Lernens ab; auch bildungsintensive Ältere neigen dazu, sich eher selbständig weiterzubilden als in organisierte Bildungsprozesse zu gehen.
- Eine wichtige Rolle spielt mit wachsendem Alter die Erreichbarkeit des Bildungsangebots; dies betrifft nicht nur die physische Erreichbarkeit über Verkehrsmittel etc., sondern auch die soziale Erreichbarkeit, etwa der Bildungsstätte in einem bestimmten Stadtteil.
- Schließlich sind gerade auch ältere Personengruppen, die nicht über breite Bildungserfahrungen verfügen, angewiesen auf angemessene Informationen und Beratungen; Bildungsberatung für ältere Personengruppen ist kaum spezifisch entwickelt und noch die Ausnahme, auch die Information und Werbung findet vielfach nicht die richtigen Wege zu den älteren Personengruppen.

Für ältere Personen mit Migrationshintergrund oder früheren Bildungsbenachteiligungen kulminieren sich allerdings die negativen Faktoren in einer Weise, dass ein höheres Alter verstärkend hinzukommt. So gilt etwa für ältere Personengruppen mit Migrationshintergrund, dass neben den finanziellen und zeitlichen Ressourcen auch sprachliche Barrieren und eine mangelnde Transparenz des Angebots von einer Weiterbildungsteilnahme abhält.

4.3 Personen mit niedriger Schulbildung, einem niedrigen Berufsstatus und Erwerbslose

Die Personen, die über gar keinen Schulabschluss verfügen, machen aktuell knapp 4 % der Bevölkerung aus (Statistisches Bundesamt 2009b, S. 10). 40 % der Bevölkerung verfügen über einen Volks- bzw. Hauptschulabschluss. Bei den 20- bis 25-Jährigen liegt dieser Anteil niedriger. Dort verfügen etwa 20 % über einen Hauptschulabschluss und gut 40 % über die Fachhochschul- bzw. Hochschulreife (ebd.). Bei den Älteren ist der Anteil derjenigen mit Volksschulabschluss höher. Beispielsweise haben knapp 70 % der 65-Jährigen und älter einen Volksschulabschluss (ebd.), der aber in seiner Relevanz für das Berufsleben eine gänzlich andere Rolle spielte als heute der Hauptschulabschluss. Der Anstieg des Bildungsniveaus der Bevölkerung insgesamt ist zu einem großen Teil auf die erhöhten Bildungserfolge von Frauen zurück zu führen (Konsortium 2006, S. 29). Weiter ist festzustellen, dass Kinder unterer Sozialgruppen auch bei gleicher Schulleistung bei der Übergangsentscheidung zu den weiterführenden Schulen benachteiligt sind (s. ebd., S. 49). Gibt es innerhalb des Sekundarbereichs I einen Wechsel, so führen diese in 60 % der Fälle auf eine niedrigere Schulform und in nur 20 % der Fälle auf eine höhere Schulform (s. ebd., S. 51).

Im Vergleich zu den Deutschen ohne Migrationshintergrund weisen die Migranten ein niedrigeres Bildungsniveau auf. (s. ebd., S. 146). Betrachtet man diese Gruppe differenzierter, so ist zu erkennen, dass die Ausländer tendenziell über das niedrigste, die (Spät-)Aussiedler und die Eingebürgerten über ein mittleres und die sonstigen Deutschen mit Migrationshintergrund über das relativ höchste Bildungsniveau unter den Menschen mit Migrationshintergrund verfügen (s. ebd., S. 146f.).

Die Folgen eines niedrigen Bildungsabschluss zeigen sich schließlich bei der beruflichen Ausbildung. Über die Hälfte der Absolventinnen und Absolventen mit Hauptschulabschluss und mehr als 84 % derjenigen ohne Abschluss befinden sich 2004 im Übergangssystem, also (Aus-)Bildungsangebote, die unterhalb einer qualifizierenden Berufsausbildung liegen (s. ebd., S. 82). Nicht einmal mehr ein Drittel der Ausbildungen im dualen System und weniger als 15 % der Ausbildungsplätze im Schulberufssystem werden von Hauptschülerinnen und Hauptschülern mit und ohne Abschluss eingenommen. Der Bildungsbericht 2006 sieht in den Problemen am unteren Rand

des Ausbildungssystem eine der zentralen Herausforderungen für die Gesellschaft im nächsten Jahrzehnt (s. ebd., S. 83).

Daher ist es nicht überraschend, dass mit einer niedrigeren Schulbildung auch das Risiko der Arbeitslosigkeit und der Zugehörigkeit zu einer niedrigen Erwerbsstatusgruppe steigt (s. Wingerter 2008, S. 114ff.). Die Personen ohne Berufsabschluss tragen dabei das mit Abstand größte Risiko. Im Jahr 2004 war beispielsweise im Westen jeder Fünfte und im Osten sogar jeder zweite ohne Berufsabschluss arbeitslos (s. Reinberg/Hummel 2005, S. 2). Im Jahr 2007 betrug die Arbeitslosenquote insgesamt etwa 10 % (s. Wingerter 2008, S. 119).

Die Gruppe der Geringqualifizierten macht also insgesamt etwa 25 % der Bevölkerung unter 30 Jahren aus. Hierunter befinden sich vermutlich etwa 10 % Analphabeten. 2006 betrug der Anteil der un- und angelernten Arbeiter bei den bis zu 60-Jährigen in Westdeutschland 4 % und in Ostdeutschland 3 % (s. Goebel/Habich/Krause 2008, S. 174). Auffällig ist, dass dies in etwa der gleiche Prozentsatz ist, wie der Personen ohne Schulabschluss (4 %, s. o.). Hier könnte demnach eine gewisse Deckung zwischen den beiden Personengruppen bestehen. Insgesamt stellt also auch die Gruppe der Arbeitslosen, der Personen mit Zugehörigkeit zu einer niedrigen Erwerbsstatusgruppe und der Personen mit niedriger Schulbildung eine relativ große Bevölkerungsgruppe dar und muss auch unter demografischen und Zuwanderungsaspekten betrachtet werden.

Definition der Personen mit niedriger Schulbildung, einem niedrigen Berufsstatus und Erwerbslose

Der Bildungshintergrund meint die Schulbildung einer Person und wird meist unterteilt nach niedriger, mittlerer und hoher Schulbildung. Da, wie bereits gezeigt, eine niedrige Schulbildung mit einem höheren Risiko von Arbeitslosigkeit und auch oft mit einer niedrigen Berufsstatusgruppe zusammenhängt (s. Wingerter 2008, S. 114ff.), werden in diesem Kapitel alle drei Merkmale behandelt. „Die wichtigste soziale Determinante für das Weiterbildungsverhalten ist der Bildungshintergrund einer Person“ (v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 152).

In die Kategorie niedrige Schulbildung werden im BSW die Abschlüsse Volksschulabschluss, Hauptschulabschluss, POS 8. Klasse sowie gar kein Schulabschluss eingeordnet. Als mittlere Schulabschlüsse werden der Realschulabschluss und POS 10. Klasse angesehen und als hoher Abschluss das Abitur bzw. EOS 12. Klasse (s. BMBF 2006, S. 104). Die Kategorien im AES stimmen hiermit überein.

Kuwan weist darauf hin, dass auch die Gruppe der „Bildungsfernen“ eine heterogene ist. So sind unter ihnen lernschwache Personen mit schlechter schulischer Vorqualifikation, Personen, die in strukturschwachen Gebieten wohnen und zum Umziehen oder Pendeln nicht bereit sind, Ausbildungsabbrecher sowie schulisch gut gebildete Frauen,

die auf Grund der Geburt eines Kindes keine abgeschlossene Berufsausbildung haben (s. Kuwan 2002, S. 185). Auch hier zeigt sich wiederum, dass es zwischen den in unserer Expertise vorgestellten vier Personengruppen viele Überschneidungen gibt.

Hinsichtlich des Berufsstatus unterscheidet das BSW Arbeiter, Angestellte, Beamte und Selbstständige¹⁴ (S. 82). Im AES werden die Gruppen etwas genauer unterschieden und nach

- Un-/angelernte Arbeiter
- Facharbeiter
- Ausführende Angestellte
- Selbstständige
- Meister/Poliere
- Qualifizierte Angestellte/Beamtinnen und Beamte
- Beamte im einfachen oder mittleren Dienst
- Angestellte mit begrenzten Führungsfunktionen
- Beamtinnen und Beamte im gehobenen oder höheren Dienst
- eingeteilt (s. Kuwan/Eckert/Wieck 2008, S. 163).

Spezifische Literatur

Die Studie von Kuwan zur „Weiterbildung von ‘bildungsfernen’ Gruppen“ zielt unter anderem darauf ab, Barrieren der Weiterbildungsteilnahme zu ermitteln. Zu diesem Zweck wurden Zusatzauswertungen der BSW-Erhebung zur Frage der Nichtteilnahme gemacht. Hierzu wurden Kontrastgruppenanalysen mit den Daten des Berichtssystems Weiterbildung VII durchgeführt, die es ermöglichen, die Bedeutung einzelner Faktoren in ihrer Abhängigkeit voneinander darzustellen. So konnten Personengruppen identifiziert werden, die sich besonders häufig oder selten an Weiterbildung beteiligen. Dies diente als Hintergrundfolie für 25 qualitative Interviews zu Weiterbildungsbarrieren. 18 an- oder ungelernte Arbeiter und sieben Nichterwerbstätige oder Arbeitslose, von denen zwölf an Weiterbildung teilnehmen und 13 nicht, wurden befragt. (S. 119ff.). Als Teilnehmer wurden Personen ausgewählt, die innerhalb der letzten 12 Monate vor der Befragung an Weiterbildung teilgenommen hatten, bzw. zum Zeitpunkt des Interviews an einem Lehrgang, Kurs oder Seminar teilnahmen. Als Nicht-Teilnehmer galten Personen, die in den vergangenen drei Jahren an keiner Weiterbildung teilgenommen hatten. Es wurde bei der Personenwahl darauf geachtet, dass zu jedem Teilnehmer ein Nicht-Teilnehmer mit möglichst ähnlichen sozialstrukturellen Merkmalen befragt wurde (S. 121).

14 Für die berufliche Bildung wird diese Unterteilung noch weiter differenziert in un-/angelernte Arbeiter, Facharbeiter, Ausführende Angestellte, Qualifizierte Angestellte, Leitende Angestellte, Beamte im einfachen, mittleren oder gehobenen Dienst, Beamte im höheren Dienst.

Von besonderem Interesse für uns sind die Ergebnisse der multivariaten Analyse zu Teilnahme an allgemeiner Weiterbildung und vor allem den Weiterbildungsbarrieren. So können, anders als mit Zustimmungsdaten zu einzelnen Statements, die Hintergründe für die Zustimmung erforscht werden. Die zur allgemeinen Weiterbildung zählenden Angebote zur Grundbildung bzw. Angebote zur beruflichen Bildung bilden – wie bei so vielen anderen Studien zu der Zielgruppe der Geringqualifizierten und Arbeitslosen – bei dieser Studie den Schwerpunkt und fokussieren so die beruflich verwertbare Bildung.

Der Artikel von Reutter zum Thema „Inklusion durch Weiterbildung – für Langzeitarbeitslose eine utopische Hoffnung?“ liefert keine eigenen Daten, beschreibt aber die Auswirkungen von Arbeitslosigkeit für die Einbindung in die Gesellschaft, was wichtige Hintergrundinformationen liefert. Der Artikel ist in dem Sammelband „Inklusion und Weiterbildung“ von Kronauer 2010 erschienen.

Reutter beschreibt die Situation der Arbeitslosigkeit in Deutschland und geht ihren Entstehungsursachen nach. In diesem Zuge betont er die doppelte Benachteiligung von Migranten und kritisiert die Abhängigkeit des Bildungserfolgs von kulturellem, sozialem und ökonomischen Kapital (s. Reutter 2010, S. 65). In Bezug auf die Arbeitsmarktpolitik und Förderinstrumente durch Bildungsmaßnahmen stellt er kritisch fest, dass es eine Entwicklung zur Selbstverantwortlichkeit der betroffenen Individuen gegeben hat, die strukturelle Probleme individualisiert.

Besonders bedeutsam für die Beteiligung oder eben Nicht-Beteiligung an Weiterbildung sind seine Ausführungen zur mehrfach exkludierenden Wirkung von Arbeitslosigkeit. Er betont, dass Arbeitslosigkeit direkte Auswirkungen auf die Faktoren hat, die Inklusion bzw. Exklusion begründen, zum Beispiel Zugehörigkeit durch Erwerbsarbeit und soziale Nahbeziehungen (S. 73).

Die über die Arbeitsagenturen finanzierten Maßnahmen sieht er kritisch, da sie hauptsächlich diejenigen fördern, die ohnehin bessere Vermittlungschancen haben (S. 84 ff.).

Weiterbildungsbeteiligung

Im AES ist festzustellen, dass die Teilnehmerquote für alle drei Weiterbildungsformen stark vom Bildungshintergrund abhängig ist (s. v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 155). Nur 29 % der Personen mit niedriger Schulbildung nehmen an non-formaler (berufsbezogener und nicht-berufsbezogener) Weiterbildung teil, aber 60 % der Personen mit hoher Schulbildung (TNS Infratest Sozialforschung 2007a, S. 206). Betrachtet man nur die nicht-berufsbezogene Weiterbildung in den letzten 12 Monaten, haben 15 % der Personen mit hohem Bildungsabschluss gegenüber 7 % mit niedrigem Bildungsabschluss teilgenommen (ebd., S. 210). Am stärksten bildungsabhängig sind Bildungsaktivitäten,

die in der Regel aus eigener Initiative erfolgen müssen, also zum Beispiel der Privatunterricht in der Freizeit (s. v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 155).

Kuwan, Eckert und Wieck stellen bei ihren Berechnungen logistischer Regressionen fest, dass, selbst wenn man die Variablen „Erwerbsstatus“ und „berufliche Position“ berücksichtigt, die Chance für eine Person mit Abitur, an Weiterbildung (berufliche und allgemeine Weiterbildung zusammengefasst) teilzunehmen, etwa doppelt so hoch ist wie bei Personen mit niedrigem Schulabschluss (2008, S. 167).

Im BSW zeigt sich, dass mit steigendem Schulabschluss auch die Beteiligung an Weiterbildung zunimmt. Nur 17 % der Personen mit niedriger Schulbildung nahmen 2003 an allgemeiner Weiterbildung teil, während es bei den Personen mit Abitur 37 % sind. Ein entsprechendes Bild zeigt sich bei den Anteilswerten an den Teilnahmefällen: Die Personen mit niedriger Schulbildung machen 26 % der Anteilsfälle aus, die mit Abitur 38 %. Vor dem Hintergrund, dass der Anteil der Bevölkerung mit niedriger Schulbildung wesentlich höher liegt als der mit Abitur (42 % vs. 25 %), zeigt sich, wie unterrepräsentiert die Gruppe der Personen mit niedrigem Schulabschluss an der allgemeinen Weiterbildung ist (s. BMBF 2006, S. 105ff.).

Für die Gruppe der Nicht-Erwerbstätigen wird im BSW festgestellt, dass die Teilnahmequote an allgemeiner Weiterbildung im Jahre 2003 niedriger liegt als die von Erwerbstätigen¹⁵ (20 % vs. 28 %). Im Ost-West-Vergleich ist zu erkennen, dass die Erwerbslosen im Osten sich nur zu 16 % an allgemeiner Weiterbildung beteiligen, im Westen sind es 22 % (s. ebd., S. 75).

Nach den Zahlen des AES liegen die Chancen, an Weiterbildung teilzunehmen (berufs- und nichtberufsbezogene Weiterbildung insgesamt), für Vollzeitbeschäftigte etwa zweieinhalbmal so hoch wie für Arbeitslose (s. Kuwan/Eckert/Wieck 2008, S. 163). Anders herum betrachtet sind von den Teilnehmenden an Weiterbildungsveranstaltungen (der berufsbezogenen und nicht-berufsbezogenen Weiterbildung zusammen) innerhalb der letzten zwölf Monate zur Zeit der Befragung lediglich vier Prozent arbeitslos (s. v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 142). Leider gibt es an dieser Stelle keine differenzierten Zahlen zur allgemeinen bzw. beruflichen Weiterbildung. Im BSW wird jedoch festgestellt, dass der Schwerpunkt der Weiterbildungsbeteiligung von Erwerbslosen im Bereich der allgemeinen Weiterbildung liegt¹⁶ (s. BMBF 2006, S. 73).

Betrachtet man die Berufsstatusgruppen differenzierter nach Arbeitern, Angestellten, Beamten und Selbstständigen, so liegt die Teilnahmequote an allgemeiner Weiterbildung für erstere bei 18 %, Beamte erreichen den Spitzenwert von 37 %, Angestellte liegen bei 32 % und Selbstständige bei 29 % (BMBF 2006, S. 82). Im AES zeigt

15 Als Erwerbstätige gelten hier auch Kurzarbeiter und Studierende, die angeben, zum Zeitpunkt der Befragung erwerbstätig zu sein (s. BMBF 2006, S. 73).

16 Im Bereich der beruflichen Weiterbildung ist der Unterschied zwischen Erwerbstätigen und Nicht-Erwerbstätigen deutlich höher als bei der allgemeinen Weiterbildung (34 % vs. 8 %) (BMBF 2008, S. 73).

sich ein ähnliches Ergebnis. Kuwan, Eckert und Wieck berechnen, dass Beamtinnen und Beamte im gehobenen oder höheren Dienst eine etwa 4,7-fach höhere Chance zur Weiterbildungsteilnahme haben als un- oder angelernte Arbeiter und Arbeiterinnen (s. Kuwan/Eckert/Wieck 2008, S. 163ff.). Hier ist wiederum zu beachten, dass diese Zahlen für die Weiterbildung insgesamt gelten, nicht für die allgemeine Weiterbildung.

Beim Selbstlernen ist der Zusammenhang zum Bildungshintergrund deutlich geringer, wenn es um Themen geht, die man sich aus privatem Interesse beibringen möchte. Dabei sind die am wenigsten bildungsabhängigen Medien des Selbstlernens Fernsehen, Radio oder Audio-/Videokassetten; gelernt wird auch durch Familienmitglieder, Freunden, Kollegen (s. v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 155). Gegen das informelle Lernen durch Fachliteratur gibt es jedoch eine Abneigung, die zum Teil noch auf Erfahrungen aus der Schulzeit beruht. Das Ausprobieren, zum Beispiel am PC, wird von bildungsfernen Menschen bevorzugt (s. Kuwan 2002, S. 180f.).

Der BSW kommt bei dem Thema Selbstlernen und Bildungshintergrund zu dem Ergebnis, dass Personen mit einem Hochschulabschluss sich signifikant häufiger als diejenigen ohne Berufsausbildung selbst etwas beibringen (53 % vs. 23 %) (s. BMBF 2006, S. 202). Betrachtet man die Selbstlernaktivität im Zusammenhang mit der Erwerbssituation, so bringen sich Erwerbstätige öfter selber etwas bei als Nicht-Erwerbstätige (37 % vs. 30 %) und Beamten öfter als Arbeiter (58 % vs. 26 %) (s. ebd., S. 202).

Kuwan schlussfolgert aus seinen Interviews mit Benachteiligten, dass viele Personen mit fehlenden oder niedrigen Berufsabschlüssen oder mit abgebrochenen Berufsausbildungen das informelle Lernen dem formalen Lernen vorziehen. Dies bezieht er sowohl auf das Lernen am Arbeitsplatz, das berufsrelevante Lernen außerhalb des Arbeitsplatzes, das nicht berufsbezogene informelle Lernen und das nicht berufsbezogene informelle Lernen in der Arbeit (s. Kuwan 2002, S. 177). Dieses Ergebnis muss nicht im Gegensatz zu den Befunden des BSW stehen, denn Kuwan sagt nichts über die Häufigkeit im Vergleich mit anderen Personengruppen aus, sondern beschreibt lediglich die Präferenz der Lernform bei Geringqualifizierten.

Die Themen des nicht-berufsbezogenen informellen Lernens haben dabei eine erhebliche Bandbreite von Renovieren bis hin zum Nähen von Kleidung (s. ebd., S. 178f.). In der Volkshochschulstatistik wird angegeben, dass 4,4 % der Kurse, die sich an spezielle Adressatengruppen wenden, für Arbeitslose angeboten werden. Von diesen Kursen findet die große Mehrheit (74,5 %) im Programmbereich „Arbeit und Beruf“ statt. Kurse im Bereich „Sprachen“ sind mit 6,3 % vertreten, Kurse im Bereich „Schulabschlüsse“ mit 13,3 % (s. Reichart/Huntemann 2008, S. 13f.).

Teilnahmebarrieren

Insgesamt kann gesagt werden, dass sowohl Personen mit niedriger Schulbildung als auch Personen in einer niedrigen Berufsstatusgruppe den Statements zu den Weiterbildungsbarrieren eher zustimmen als Personen mit Abitur bzw. Personen in hohen Berufsstatusgruppen (s. BMBF 2006, S. 264ff.).

Als Hinderungsgrund für die Teilnahme an Weiterbildung insgesamt¹⁷ geben Personen mit niedriger Schulbildung öfter den Grund an, dass Weiterbildung ihnen zu teuer sei als Personen mit Abitur (42 % vs. 23 %). Gleiches gilt für Personen ohne Berufsausbildung im Vergleich zu denen mit Berufsausbildung (54 % vs. 20 %) und für Arbeiter im Vergleich zu Beamten (51 % vs. 12 %) (s. BMBF 2006, S. 265). Erklärbar ist dies dadurch, dass Personen mit einem höherem Bildungs- bzw. Berufsabschluss durchschnittlich eine günstigere Einkommenssituation haben als Personen mit niedrigeren Abschlüssen (s. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 207). Im Interview unterstreicht Tröster dies, da sie die finanzielle Situation als eines der Haupthinderungsgründe angibt.

Gleichzeitig sagen Personen mit niedrigeren Bildungsabschlüssen häufiger als Abiturienten, dass ihnen Weiterbildung nichts bringe (28 % vs. 5 %), analog zu dem vorherigen Statement stimmen dieser Aussage auch mehr Arbeiter zu als Beamte (26 % vs. 6 %) und mehr Personen ohne Berufsbildung als die mit Berufsbildung (28 % vs. 5 %) (s. BMBF 2006, S. 265). Zudem sagt diese Personengruppe öfter als besser Gebildete, dass sie einen Anstoß von außen brauche, um zu lernen (41 % vs. 20 %), und Personen mit niedriger Schulbildung fragen sich häufiger, ob sie das zu Lernende auch schaffen werden (47 % vs. 19 % bei den Abiturienten). Beiden Statements stimmen auch Erwerbslose und Personen in niedrigeren Berufsstatusgruppen häufiger zu (s. BMBF 2006, S. 266f.). Kuwan kommt zu dem Ergebnis, dass Angst vor Misserfolg eines der Haupthindernisse ist, um an Weiterbildung (beruflich und allgemein) teilzunehmen, wobei die Angst den gesamten Weiterbildungsprozess betrifft, vom Zugang zur Maßnahme über die Durchführung bis zur Erfolgskontrolle. Diese Angst, so Kuwan weiter, basiert oftmals auf konkreten Erfahrungen aus der Schulzeit. Prüfungsangst als besondere Form dieser Angst wird dabei besonders häufig von den Personen erwähnt, die schon längere Zeit nicht mehr an formal-organisierter Weiterbildung teilgenommen haben (s. Kuwan 2002, S. 158). „Aber auch unabhängig von Prüfungen ist bei einigen Befragten das Vertrauen in die eigene Lernfähigkeit gering. Prüfungsängste können sich so stark ausweiten, dass trotz eines starken Interesses bewusst auf Weiterbildung verzichtet wird“ (S. 159).

Damit in Verbindung steht die Angst vor Überforderung, die besonders dann eine Rolle spielt, wenn vermutet wird, dass die anderen Teilnehmenden eine höhere Vorqualifika-

¹⁷ Die Hinderungsgründe für die Weiterbildungsteilnahme werden im BSW nicht getrennt nach allgemeiner und beruflicher Weiterbildung unterschieden.

tion haben (ebd.). Tröster gibt im Interview ebenfalls an, dass gemischte Gruppen eine Hemmnis für Niedrigqualifizierte darstellen, sich anzumelden.

Hinzu kommt, dass auch diese Bevölkerungsgruppe im Bildungssystem allein auf Grund ihrer Herkunft Diskriminierungen in ihrer bisherigen Bildungsbiographie erfahren hat, die zu einer negativen Einstellung gegenüber Bildung insgesamt führt. Der Bildungsbericht 2006 gibt hierzu an, dass Kinder unterer Sozialgruppen auch bei gleichen Leistungen bei der Übergangsentscheidung für eine weiterführende Schule benachteiligt sind: „Im Vergleich zu Kindern aus Facharbeiterfamilien ist die Chance eines Gymnasialbesuchs für Kinder aus Familien der höchsten Sozialschicht („Obere Dienstklasse“) mehr als viermal so hoch“ (Autorengruppe 2006, S. 49).

Hiermit ist die Gefahr verbunden, dass den Kindern bereits in einem sehr frühen Alter suggeriert wird „Bildung ist nichts für dich“, was Grundlage für die Einstellungen zur Weiterbildung im Erwachsenenalter ist.

Volkshochschulen sind sehr mittelschichtbezogen, was dazu führen kann, dass sich Personen anderer Schichten in ihnen nicht wiederfinden bzw. wohlfühlen. Auch die Angebote der VHS sind inhaltlich und in ihrem Marketing mittelschichtbezogen. Seit Tietgens Gutachten von 1964 – „Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule“ – sind bildungsferne Gruppen eher noch seltener in diesen Institutionen anzutreffen. Brüning kritisiert in diesem Zusammenhang, dass dieser Begriff „bildungsfern“ verschleierte, dass vielleicht auch die Angebote ihrerseits gruppenfern sind (2002, S. 28). Wenn es Versuche in die Richtung gab, „bildungsferne Personen“ einzuschließen, dann meist außerhalb des Regelprogramms. Dies zeigt nicht nur eine geringe innerinstitutionelle Anerkennung (s. Reutter 2010, S. 90), sondern habe eine noch verstärkende Wirkung auf die bildungsferne Zielgruppen, da ihnen durch diese Spezialprogramme gezeigt wird: „Im Regelfall ist Weiterbildung nichts für dich“. Tröster unterstreicht dies, indem sie betont, dass es kaum spezielle Angebote für Langzeitarbeitslose gebe, abgesehen von Wiedereingliederungsmaßnahmen.

Einen Beleg für eine negativere Einstellung zur Weiterbildung kann auch aus der höheren Zustimmung zu der Aussage „Weiterbildung bringt mir nichts“ herausgelesen werden: Deutlich mehr Arbeiter als Beamte stimmen diesem Statement zu (26 % vs. 6 %), ebenso wie Personen mit niedriger Schulbildung im Vergleich zu denen mit Abitur (25 % vs. 5%) und Personen ohne Berufsausbildung im Vergleich zu denen mit Hochschulabschluss (28 % vs. 5 %) (s. BMBF 2006, S. 265). Eine Erklärung zur Entwicklung dieser Einstellung mag unter anderem daran liegen, dass die Erfahrung des Kreislaufs von Arbeitslosigkeit, Arbeitsbeschaffungsmaßnahme, Weiterbildung, Arbeitslosigkeit die positive Einstellung zur Weiterbildung untergräbt (s. Brüning 2002, S. 38). Weiterbildung kann eben strukturelle Probleme des Arbeitsmarkts nicht lösen.

So verwundert das Ergebnis im AES nicht, dass nur 42 % der Personen mit niedriger Schulbildung dem Statement zustimmen, das man darauf eingestellt sein soll, für seine

Weiterbildung auch selbst etwas zu zahlen (bei den Personen mit höherer Schulbildung sind es 66 %) (s. v. Rosenblatt/Bilger/TNS Infratest 2007a, S. 253): Wenn durch Diskriminierung die Einstellung entstand, dass Weiterbildung individuell nichts bedeutet und nichts nützt, dann besteht auch keine Bereitschaft, hierfür etwas zu zahlen, erst recht nicht, wenn die eigene finanzielle Situation als schlecht zu bezeichnen ist.

Befragt man Personen allerdings zum Nutzen von Weiterbildung für die Verbesserung der Chancen im Beruf, verändert sich das Bild. Nicht-Erwerbstätige stimmen der Aussage, dass man auch ohne Weiterbildung gute Chancen im Beruf habe, nur zu 25 % zu, während es bei den Erwerbstätigen 46 % sind (s. BMBF 2006, S. 265). Hier zeigt vermutlich der Wechsel zur neoliberalen Ausrichtung der Arbeitsmarktpolitik insbesondere durch die Hartz-Gesetze seine Wirkung, indem die Verantwortung für Arbeitslosigkeit nicht (mehr nur) strukturell und konjunkturell begründet wird, sondern auch mit der mangelnden Arbeitsfähigkeit der Individuen der mit Hilfe von Weiterbildung entgegengewirkt werden müsse. Mit dieser Sichtweise wird aber auch die Verantwortung für die Teilnahme an Weiterbildung in die Individuen hinein verlagert, ohne die Umstände für die Nicht-Teilnahme genauer zu beleuchten: „Dass möglicherweise negative Erfahrungen mit dem Lernen in formalen Kontexten die Lernbiographie geprägt haben, dass möglicherweise die Art der Lehr/Lernarrangements in Weiterbildungseinrichtungen als ungeeignet erfahren werden, dass möglicherweise Inhalte und Diskussionsformen als zu mittelschichtorientiert erlebt werden, bleibt im Diskurs weitgehend unterbelichtet“ (Reutter 2010, S. 72).

Auch das Selbstgesteuerte Lernen ist in diesem Zusammenhang kritisch zu betrachten, denn gerade Lernungewohnte bedürfen besonderer Beratung und Unterstützung bei dieser Lernform (s. Klein/Reutter 2005). Wenn diese Beratung und Unterstützung aber nicht erfolgt, dann werden bestehende Bildungsbenachteiligungen eher verschärft als abgebaut (s. Schiersmann 2006, S. 16; auch Brüning 2002, S. 49).

Reutter (2010) zeigt weiter auf, dass Arbeitslosigkeit multiexkludierende Wirkungen hat (S. 73). Zwei dieser Wirkungen haben unmittelbar Einfluss auf das Weiterbildungsverhalten. Zum einen sind dies die eingeschränkten finanziellen Mittel von Arbeitslosen und Niedrigqualifizierten, die eine Teilnahme unwahrscheinlicher machen können. Denn gleichzeitig mit der schwachen finanziellen Situation dieses Personenkreises werden die Kosten für Weiterbildung mehr und mehr auf die Individuen verteilt und öffentliche Ausgaben zurückgefahren (s. DIE 2008, S. 105ff.). In den Regelsätzen für Hartz 4 sind Ausgaben für Weiterbildung allerdings nicht vorgesehen (s. Reutter 2010, S. 91). Zum anderen fühlen sich Arbeitslose vielfach nicht mehr als Teil der Gesellschaft (s. ebd. S. 73). Es ist davon auszugehen, dass sich Arbeitslose ähnlich wie Personen mit Migrationshintergrund als Außenseiter sehen. Kersting führt aus, dass Arbeitslosigkeit zur „sozialen Marginalisierung und zum Anerkennungsverlust“ (Kersting 2008, S. 39) führt. Auch hier kann also die Angst vor Zurückweisung ein Grund sein, warum Weiterbildungsveranstaltungen gemieden werden. Diese Hypothese wird

noch dadurch gestützt, dass die Teilnahme an Weiterbildung mit der Teilnahme am sozialen Leben überhaupt korrespondiert (s. Schröder-Naef 1997, S. 39).

Tippelt und Barz bestätigen mit Blick auf die Studie „Soziale Milieus und Erwachsenenbildung“ die hier aufgeführten Thesen von Angst, negativen Bildungserfahrungen und finanziellen Barrieren. Sie finden für das traditionelle Arbeitermilieu heraus, dass Lernbarrieren aus der Schulzeit nachwirken, und für das traditionslose Arbeitermilieu, dass die Teilnahme an Weiterbildung durch Schwellenängste, Informationsdefizite und ein geringes Budget blockiert wird (s. Barz/Tippelt 1999, S. 134ff.).

Auch die ganz praktischen Sorgen des Alltags stellen Hindernisse für die Teilnahme dar. Wenn man ständig damit beschäftigt ist, sich mit (mehreren) Jobs durchzuschlagen, kommt man gar nicht erst auf den Gedanken, sich durch Weiterbildung bessere Chancen zu verschaffen (s. Kuwan 2002, S. 161ff.). Hinzu kommt das Unwissen über Voraussetzungen, konkrete Chancen und Möglichkeiten von Weiterbildung (ebd., S. 164).

Auch Hilflosigkeit in Anbetracht der Vielzahl von Trägern und Bildungseinrichtungen stellt ein Hindernis bei der Entscheidung bzw. einer anschließenden Aufnahme von Weiterbildung bei Bildungsfernen dar. Zwar ist der Wunsch zur Beratung vorhanden, dennoch ist der Weg zu einer Beratungsstelle oft schon ein großer Schritt. Wenn jedoch erwartet wird, dass sich die Ratsuchenden schon vor dem ersten Beratungsgespräch eigeninitiativ Gedanken über ihre Wünsche gemacht haben sollen, kann dies zu einer Überforderung führen (s. Kuwan 2002, S. 174f.). Die von Kuwan befragten Personen wünschten sich eine Broschüre von neutraler Stelle über Weiterbildungsmöglichkeiten, die ihnen hilft, sich zu informieren, ohne an verschiedenen Stellen nach Informationen suchen zu müssen und ohne auf die von ihnen eher skeptisch betrachteten trügereigenen Beratungsstellen und Arbeitsämter angewiesen zu sein (s. ebd., S. 175f.).

Für das informelle Lernen stellt Kuwan fest, dass die Hürden deutlich geringer sind, da der Zugang deutlich einfacher ist, die Hemmschwellen niedriger sind und das Gelernte oft sofort anwendbar ist (s. Kuwan 2002, S. 177). Im Umkehrschluss könnte dies ein Zeichen dafür sein, dass formales und non-formales Lernen zu abstrakt ist.

Good-Practice Beispiele

Es werden im Folgenden zwei Good-practice Beispiele angeführt, um Hinweise für die Praxis zu liefern, wie man die Gruppe der Niedrigqualifizierten erreichen kann. Beide Beispiele entstammen der Studie „Inventory of outreach strategies to enable people to go one step further“.

“Back to Education Initiative” (Part-time), Irland

Ziel dieses Programms war es, die Teilnahme gering qualifizierter Erwachsener an Weiterbildungsmaßnahmen zu erhöhen. Kernstück des Programms war eine Flexibilisierung von Weiterbildungsmaßnahmen. Das betraf sowohl den zeitlichen Rahmens durch die Möglichkeit, die Maßnahmen in Teilzeit zu absolvieren als auch den Zertifikatserwerb, indem Zertifikate entweder zu Teilen oder aber in einer Art in Baukastensystem zu erwerben waren. So sollte eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf und Weiterbildung gewährleistet werden. Dies stellte eine neue Maßnahmenform gegenüber den sonst eher starren und unflexiblen Kursangeboten in Irland dar. Außerdem kommt dies dem oben dargelegten Wunsch nach, mehrere kleine Abschnitte zu haben, als eine große Prüfung am Ende.

Das gesamte Maßnahmenangebot umfasste 400 Stunden im Jahr, durchschnittlich absolvierte der größte Teil der Teilnehmerinnen und Teilnehmer etwa 200 Stunden. Die Kurse führten zu einem Zertifikat, das entsprechend des nationalen irischen Qualifikationsrahmen auf einem der Niveaus zwischen 1 bis 6 lagen, wobei schwerpunktmäßig Teilnehmende rekurriert wurden, die Kurse der Qualifikationsniveaus 3 bis 4 besuchten (diese entsprechen etwa den Niveaus 2 und 3 des Europäischen Qualifikationsrahmens).

Start des Programms war im Jahr 2000; im Jahr 2008 hatten über 27.000 Iren und Irinnen an diesem Programm teilgenommen. Davon erreichten 37 % ein Zertifikat, 62 % verbleiben entweder in weiteren Bildungsmaßnahmen des Programms oder wechselten zu anderen Bildungsträgern oder fanden eine Beschäftigung. 2009 beliefen sich die Kosten des Programms auf 18.000.000 Euro.

Neben einem Kerncurriculum, welches Kommunikationskompetenzen, Mathematik, Persönlichkeitsentwicklung und Basiskenntnisse im Umgang mit Computern enthielt, wurden zahlreiche Kurse angeboten, die spezielle Bedürfnisse der Teilnehmenden abdeckten. Dazu gehörten Maßnahmen im Bereich Wirtschaft, Tourismus, zu Fragen der Kinderbetreuung und Erziehung, Gesundheitserziehung und anderen Bereichen aus dem Dienstleistungssektor, genauso wie ein vertiefter Umgang mit Informationstechnologien. Es werden also nicht nur berufliche Kenntnisse vermittelt, sondern darüber hinaus auch Kenntnisse zur Bewältigung des Alltags.

„Centre for new Opportunities“, Portugal

Die Entstehung der “Centre for new Opportunities” war Teil einer groß angelegten Initiative, die insgesamt die Bildung von Erwachsenen in Portugal vorantreiben sollte. Vor 1974 gab es praktisch keine organisierte Erwachsenenbildung und das Land wies und weist eine hohe Zahl von Erwachsenen auf, die früh die Schule verlassen haben und in vielen Bereichen nur über geringe Qualifikationen verfügen. Gleichzeitig wa-

ren Fähigkeiten und Kompetenzen, die entweder im Laufe des Lebens und/oder einer Berufstätigkeit und/oder in nicht zertifizierten Weiterbildungsmaßnahmen erworben worden waren, so gut wie nie erfasst worden. Dies führte zur Gründung des „National System for Recognizing, Validating and Certifying Competences“. Im Rahmen dessen wurden im Jahr 2000 die ersten sechs Centres for new Opportunities eröffnet. Zusätzlich wurden die Centres auch mit der Aufgabe betraut, Jugendliche mit einer niedrigen Schulbildung zu beraten und zur Weiterbildung zu motivieren, um fehlende Schulabschlüsse nachzuholen.

Die Centre unterscheiden zwei Hauptzielgruppen: 1. Junge Erwachsene (ab 18 Jahren) und 2. ältere Erwachsene, die entweder die Schule abgebrochen haben und/oder nur über geringe Qualifikationen verfügen.

Für die jungen Leute wird es als wichtig erachtet, ihnen neue Möglichkeiten aufzuzeigen und sie zu informieren hinsichtlich Ausbildungsmöglichkeiten, Weiterbildung, spezieller Bildungsangebote und Möglichkeiten zur Erreichung von Schulabschlüssen. Wie eben gezeigt wurde, stellt das Unwissen über Möglichkeiten eine der Barrieren dar. Hier wurde mit viel Beratung versucht, größerer Klarheit auf diesem Gebiet zu gewinnen.

Für ältere Erwachsene liegt der Schwerpunkt der Beratung auf der Anerkennung, Beurteilung und Akkreditierung ihrer vorhandenen Fähigkeiten und Kompetenzen, der Weiterbildungsberatung, der Information über modulare Weiterbildungsmöglichkeiten und den Möglichkeiten, zertifizierte Schulabschlüsse zu erreichen. Dies kann helfen, bisher negative Erfahrungen im formalen und non-formalen Bildungssystem und daraus entstandene negative Einstellungen zum Lernen aufzufangen, indem gezeigt wird, wie viel Können und Wissen vorhanden ist und welches Nutzen dieses für weitere Bildungsbestrebungen haben kann. Das Wertschätzen der Fähigkeiten stellt vermutlich gerade für bildungsferne Gruppen eine neue und positive Erfahrung dar.

Angesiedelt sind die ‚Centre for New Opportunities‘ in ganz unterschiedlichen öffentlichen oder privaten Lokalitäten wie beispielsweise in staatlichen Schulen, in Job Training Centern, in Bürgermeisterämtern und anderen lokalen Einrichtungen, in privaten Unternehmen, in Non-Profit-Organisationen und gemeinnützigen Vereinen. Die Vielfalt der Anspracheorte kommt dem Beratungswunsch Niedrigqualifizierter entgegen.

9168 speziell ausgebildete Berater und Beraterinnen, die einen Überblick über die unterschiedlichen Möglichkeiten der Qualifizierung und Zertifizierung haben, arbeiten in den 456 Centres, die in ganz Portugal angesiedelt sind, vornehmlich in staatlichen Schulen. Durch die räumliche Nähe zu Ausbildungs- und Weiterbildungseinrichtungen können die Ratsuchenden direkt an die entsprechenden Einrichtungen weiter verwiesen werden. Der Prozess in einem der ‚Centre for New Opportunities‘ läuft vorwiegend nach gleichem Muster ab: Nach einer offiziellen Registrierung findet ein diagnostisches Einzelassessment statt. Auf der Basis von Interviews, Gruppendiskussionen und Ein-

zelgesprächen mit einem der Berater wird entweder ein Qualifikationsplan vorbereitet und/oder nach Möglichkeiten der Zertifizierung vorhandener Kompetenzen gesucht. Erfasst werden neben aktuellen Fähigkeiten und Kompetenzen auch die im Laufe der Biographie zumeist informell erworbenen Kompetenzen, so dass ein individuelles Portfolio entsteht. Der Prozess der Zertifizierung wurde speziell für die ‚Centre for new Opportunities‘ entwickelt und akkreditiert. Für ein Zertifikat, das einem Schulabschluss nach 9 Jahren entspricht, müssen beispielsweise Kompetenzen nachgewiesen werden in den Bereichen: Kommunikation und Sprache; Mathematik (alltagstauglich); Kenntnisse in Informationstechnologie, Gemeinwesen und Beschäftigungsfähigkeit. Die Betroffenen selbst werden in den Prozess eingebunden, sie lernen gleichzeitig ihre Fähigkeiten und Kompetenzen zu artikulieren und auch zu bewerten.

Resümee

Die Gruppen der Personen mit niedriger Schulbildung, der Zugehörigkeit zu einem niedrigen Berufsstatus und/oder in der Erwerbslosigkeit stehend sind schon länger und intensiver im Blickfeld der Bildungsforschung. Dabei befassen sich die Analysen mehrheitlich mit der Frage der Teilnahme an der beruflichen Weiterbildung, das gilt auch für internationale vergleichende Studien.

Die wesentlichen Befunde hinsichtlich dieser Personengruppe sind:

- Die größte Hürde zur Teilnahme an Weiterbildung sind die Zweifel am eigenen Können, die Angst vor Misserfolg und vor Überforderung. Schlechte Erfahrungen aus der Schulkarriere und Diskriminierungen hinsichtlich des Bildungsstandes unterstützen im gesamten Lebenslauf dieses Problem. Geeignete Verfahren, um solche Selbstzweifel und Versagensängste zu verringern, sind in der Bildungspraxis offenbar nicht ausreichend verbreitet. Dazu gehören etwa kleinteiligere Lernkontrollen, die eher Erfolgserlebnisse ermöglichen, gezielte Beratungen, aufbauende Lernerfahrungen (s. Kuwan 2002, S. 159ff.).
- Damit ist zugleich die Seite des Angebots angesprochen; „Sonderprogramme“ schrecken oft eher ab als dass sie anziehen, und etablierte Einrichtungen wie die Volkshochschulen werden eher als mittelschichtorientiert wahrgenommen.
- Die Frage des Nutzens der Weiterbildung ist bei dieser Personengruppe außerordentlich negativ besetzt; Bildungserfahrung als Kompetenzgewinn, aus dem Nutzen zu ziehen ist, liegt kaum vor. Vielfach sind „verordnete“ Weiterbildungsmaßnahmen nur ein Schritt in einem Kreislauf zwischen Arbeitslosigkeit, Weiterbildung, Arbeitslosigkeit etc. Biographisch gehört die Zuweisung des Attributs „Nutzen“ zu Bildung nicht zu den Bestandteilen gefestigter Erfahrungen.
- Gerade bei diesen Personengruppen ist das Unwissen über Voraussetzungen, Chancen und Möglichkeiten von Weiterbildung weit verbreitet und das Wissen über Angebote, Zugänge und Verfahren kaum vorhanden. Bislang sind auch die Informati-

onsverfahren und Beratungssysteme nicht so weit entwickelt, dass sie die fehlenden Kenntnisse über die Angebote und den Nutzen der Angebote ausgleichen könnten.

- Wie bei den Personen mit Migrationshintergrund spielen auch hier Aspekte der Finanzierung eine wichtige Rolle. Wird die Teilnahme an Weiterbildung nicht zielgerichtet gefördert (wie etwa durch die Agentur für Arbeit), so steht immer die Sicherung des Lebensunterhalts im Vordergrund.

In der Analyse der „Outreach-Strategies“ für bildungsbenachteiligte Personen, kommen die Autoren zu dem Schluss, dass Weiterbildung für diese Personengruppe stärker in das soziale Umfeld, die Berufs- und Lebenswelt eingebunden werden muss. Dies gilt auch für Beratende und Lehrende, die einen erkennbaren und vertrauensstiftenden Bezug zum Alltag der Person haben müssen. Solche „lebensweltintegrierten“ Angebote sind nach wie vor auch in der Weiterbildung eine Ausnahme.

4.4 Frauen und Männer

Frauen und Männer sind nicht wirklich „Zielgruppen“, sondern machen zusammen die gesamte Bevölkerung aus. Die Relevanz ihres Anteils an der Bevölkerung ist daher – zumindest aktuell in Deutschland – nicht zu erörtern, die Anteile liegen bei jeweils etwa 50 % (die Nachkriegssituation des Frauenüberschusses ist mittlerweile ausgeglichen). Allerdings sind Binnenstrukturierungen von Bedeutung: der höhere Anteil der Frauen unter den Älteren (bedingt durch eine statistisch längere Lebensdauer) und die ungleichen Chancen im Beruf.

Auch unterscheiden sich Männer und Frauen hinsichtlich ihres Verständnisses von Bildung und der Rolle von Bildung für das Geschlecht (sowie umgekehrt). Frauenbildung hat einen Platz in der Praxis, ist theoretisch aufgearbeitet und kann sich auf Traditionen stützen (s. Venth 2006, S. 12). Eng verbunden mit der Tradition der Frauenbildung sind die Frauenbewegungen (s. Venth 2001, S. 59). Bei der Männerbildung hingegen gibt es keine ebensolche Männerbewegungen, die im gleichen Zuge für spezielle Bildungsangebote für Männer sorgen würden. Hier ist es eine kleine Zahl von Pädagogen, die die Männerbildung voran bringen will (s. Nuissl 2009, S. 855).

Hier sollen im Folgenden beide Geschlechter in den Blick genommen werden. Denn einerseits haben Frauen immer noch mit vielen Benachteiligungen zu kämpfen, andererseits sind es bei der allgemeinen Weiterbildung vor allem die Männer, die weniger teilnehmen.

Spezifische Literatur

Die Untersuchung von Venth zum „Gender-Porträt Erwachsenenbildung“ ist eine „diskursanalytische Reflexion zur Konstruktion des Geschlechterverhältnisses im Bil-

dungsbereich“, so der Untertitel des Buches. Sie untersucht verschiedene Diskursfragmente, die auf unterschiedlichen Ebenen liegen: „Veranstaltungsangebot“, „Evaluationsstudie“ und „Veranstaltungsdokumentation“, „Weiterbildungsstatistik“ und „Fortbildungsdokumentation“. Die damit angesprochenen Ebenen sind sowohl Planung und Konzeption als auch Wissenschaft und Bildungspolitik (s. Venth 2006, S. 18f.).

Für die Expertise von besonderem Interesse sind die Ergebnisse zu dem Diskursfragment „Veranstaltungsangebot“, da dort aufgezeigt wird, welche Genderperspektiven in den Ankündigungstexten eingenommen werden. Zum Zweiten die Diskursfragmente zu den Weiterbildungsstatistiken, die einen kritischen Blick unter anderem auf die hier zitierte Volkshochschulstatistik und dem BSW lenken.

Der Gender-Datenreport ist zum ersten Mal 2005 vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend herausgegeben worden. Er trägt das vorhandene Datenmaterial zur sozialen Lage und zur Lebensführung von Frauen und Männern zusammen, wertet dieses aus und interpretiert es (Cornelißen 2005, S. 15).

Er zielt darauf ab, die aktuelle Situation in Deutschland darzustellen. Dabei wird jedoch auch die Möglichkeit gegeben, die deutsche mit derjenigen anderer europäischer Staaten zu vergleichen. Zudem werden Entwicklungen im Zeitverlauf aufgeführt. Neben den Geschlechterdifferenzen finden andere, ebenfalls Ungleichheiten erzeugende Kategorien Beachtung (s. ebd., S. 18f.).

Die einzelnen Kapitel befassen sich mit den Themen „Bildung, Ausbildung und Weiterbildung“, „Erwerbstätigkeit“, „Erwerbseinkommen“, „Familien- und Lebensformen“, „Vereinbarkeit von Familie und Beruf“, „Politische Partizipation und bürgerschaftliches Engagement“, „Soziale Sicherung“, „Gesundheitsstatus und Gesundheitsrisiken“, „Behinderung“ sowie „Gewalthandlungen und Gewaltbetroffenheit“.

Der Bericht liefert keine Daten zur allgemeinen Weiterbildung (nur in Bezug auf berufliche Weiterbildung), ist aber – wie auch die Studien zu der Situation von Migrantinnen und Migranten – als wichtige Quelle für Hintergrundinformationen zu betrachten. Einige Ergebnisse des Datenreports sollen hier kurz angeführt werden.

Bei der Bildung haben die Mädchen die Jungen mittlerweile überholt. Sie haben bessere Schulabschlüsse und wiederholen seltener eine Klasse (S. 22). Zudem sind Männer seit einigen Jahren bei der Arbeitslosigkeit überrepräsentiert. Betrachtet man sich allerdings die Verteilung der Geschlechter auf die Hierarchieebenen in Bezug auf die Erwerbsarbeit, so ist festzustellen, dass die unteren und mittleren Ebenen zu fast gleichen Anteilen von den Geschlechtern besetzt sind, die oberen Ebenen aber nur zu 12 % von Frauen. Auch verdienen Frauen nach wie vor weniger als Männer und der Verdienst kinderloser Frauen stellt sich deutlich günstiger dar als der von Müttern (S. 157ff.). Zudem sind Frauen häufiger auf Sozialhilfe angewiesen und beziehen kleinere Renten (S. 467).

Bei Paarbeziehungen haben Männer und Frauen meist das gleiche Bildungsniveau (S. 276). Beziehungen mit großen Bildungsunterschieden sind seltener geworden. In der Familie übernehmen meist die Frauen die Pflege von Familienangehörigen. Zusammen mit der Kinderbetreuung resultieren hieraus große Probleme bei der Vereinbarkeit von Familie und Beruf (S. 354f.).

Der Anteil der Frauen, die ein politisches Amt inne haben, beträgt nur 30 %. Auch engagieren sich weniger Frauen als Männer ehrenamtlich. Als Grund werden hier die traditionell männlich geprägten Strukturen, Verfahren und Schwerpunkte vermutet, aber auch die Doppelbelastung von Familie und Beruf (S. 404f.).

Männer sind mit ihrem Gesundheitszustand häufiger zufrieden als Frauen, obwohl sie häufiger unter Übergewicht leiden und eine kürzere Lebenserwartungen haben (S. 521ff.).

Weiterbildungsbeteiligung

Die Beteiligungsquote von Frauen an allgemeiner Weiterbildung beträgt nach dem BSW 27 %, bei Männern 24 %. Auch das DIE resümiert, dass die Geschlechterdifferenz bei der Weiterbildungsbeteiligung (allgemeine und berufliche) abnimmt (s. DIE 2008, S. 33). Frauen beteiligen sich allerdings etwas weniger an beruflicher Weiterbildung (24 % vs. 28 %) (s. BMBF 2006, S. 120). Das BSW führt die Unterschiede der Beteiligung bei beruflicher Bildung auf die unterschiedliche Erwerbssituation von Frauen und Männern zurück, da sich unter Berücksichtigung der Frage, ob Frauen erwerbstätig sind oder nicht, der Wert angleicht: Erwerbstätige Männer erreichen einen Wert von 47 %, Frauen sogar von 49 %, nichterwerbstätige Männer und Frauen haben beide die Teilnahmequote von 26 % (vgl. ebd., S. 121). Diese Erklärung funktioniert bei der allgemeinen Weiterbildung jedoch nicht. Dort gleicht sich der Wert der Männer nicht an den der Frauen an, wenn man die Erwerbssituation beachtet (vgl. ebd., S. 121).

Kritisch anzumerken ist allerdings, dass die Quote der Beteiligung (allgemeine und berufliche Weiterbildung) von Frauen sinkt, wenn Kinder im Haushalt leben (s. DIE 2008, S. 34f.). Schaut man sich die Daten der Zeitbudgeterhebung von 2001/2002 (Bildung insgesamt) für Frauen und Männer an, so stellt man fest, dass Frauen zunächst mehr Zeit in Weiterbildung investieren als Männer (s. Wilhelm/Wingerter 2004, S. 439f.). Dieses Verhältnis ändert sich schlagartig ab der Altersgruppe der 25- bis 30-Jährigen, also dem Alter der Familiengründung. Dennoch beteiligen sich Frauen in allen Lebensaltern häufiger an allgemeiner Weiterbildung als Männer (s. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. 2009, S. 152).

In der Volkshochschulstatistik wird die Dominanz der Frauen in der allgemeinen Weiterbildung deutlich. In allen sechs Programmbereichen stellen sie die Mehrheit, in fünf Bereichen ist diese Mehrheit erheblich. Lediglich im Bereich „Grundbildung-Schul-

abschlüsse“ ist die Teilnehmerschaft in etwa ausgeglichen (Frauen 51,1 %, Männer 48,9 %). Die Beteiligungsquote von Männern in den anderen Bereichen stellt sich wie folgt dar: „Politik-Gesellschaft-Umwelt“ 33,1 %, „Kultur-Gestalten“ 21,9 %, „Gesundheit“ 15,9 %, „Sprachen“ 31,6 % und „Arbeit-Beruf“ 37,3 % (s. Reichart/Huntemann 2008, S. 71). Angebote allgemeiner Weiterbildung des Arbeitgebers/Betriebs werden dagegen deutlich häufiger von Männern als von Frauen in Anspruch genommen (s. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. 2009, S. 152). Nuissl konstatiert, dass Institutionen mit breiteren kulturellen, sozialen und persönlichkeitsorientierten Angeboten (wie etwa die Volkshochschulen) mittlerweile nahezu reine Fraueneinrichtungen sind, in denen sich Männer vorwiegend in Umschulungs- und technisch-beruflichen Kursen befinden (s. Nuissl 2000, S. 42). Venth kommt zu dem Ergebnis, dass Frauen Bildungsprozesse bevorzugen, welche die persönliche Entwicklung, das soziale Verständnis und die Kreativität fördern und auf die Sorge für sich und andere zielen. Männer scheinen genau diese Ausrichtung zu meiden (s. Venth 2010, S. 268).

In der Volkshochschulstatistik gelten Frauen, Männer jedoch nicht, als eine spezielle Zielgruppe, für die besondere Bildungsangebote bereitgestellt werden. An allen Angeboten für spezielle Zielgruppen machen die für Frauen im Volkshochschulbereich 23,3 % aus (s. Reichart/Huntemann 2008, S. 14).

Gleichwohl kann nicht per se gesagt werden, dass Frauen sich für alle Themen der allgemeinen Weiterbildung mehr interessieren als Männer. Sie interessieren sich zum Beispiel deutlich weniger für „Rechtsfragen“ sowie für den Bereich „Computer, EDV, Internet“. Häufiger als Männer beteiligen sie sich an Angeboten zu den Themen „Gesundheitsbildung“ und „Sprachen“ (s. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. 2009, S. 151). Brüning bilanziert, dass die Weiterbildungsangebote (allgemeine und berufliche) für Frauen kürzer sind und häufiger am Wochenende stattfinden (s. Brüning 2002, S. 45).

Teilnahmebarrieren

Die Datenlage zu den Barrieren unter dem Aspekt Geschlecht ist eher dürftig. Die Darstellung von Barrieren beruht daher nicht nur auf Daten aus Befragungen oder Erhebungen, sondern auf weiterführenden Interpretationen aus Genderdiskursen.

Frauen geben öfter als Männer auf Grund familiärer Verpflichtungen an, keine Zeit für Weiterbildung (allgemeine und berufliche) zu haben (33 % vs. 17 %) (BMBF 2006, S. 265). Dies deckt sich mit den bereits weiter oben beschriebenen Ergebnissen zur niedrigeren Weiterbildungsbeteiligung von Frauen wenn Kinder im Haushalt vorhanden sind.

Männer nehmen weniger an allgemeiner Weiterbildung teil, erst nach der Erwerbsphase nähern sich hier die Beteiligungsquoten an (s. Vereinigung der Bayerischen Wirt-

schaft e.V. 2009, S. 150). Sie verweisen dabei häufig auf berufliche Verpflichtungen, haben aber auch kein inhaltlich so breit gestreutes Interesse wie Frauen.

Mehr Information und Beratung über Weiterbildungsmöglichkeiten wünschen sich nach der Umfrage des BSW unter anderem nicht erwerbstätige Frauen mit einem Kind unter 14 Jahren im Haushalt (50 %) (BMBF 2006, S. 248).

Zudem plagt Frauen öfter als Männer die Sorge, ob sie das zu Lernende auch schaffen werden (39 % vs. 32 %) (vgl. ebd., S. 266f.). Außerdem werden Prüfungen als abschreckend wahrgenommen (s. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. 2009, S. 152). Hier könnte die unterschiedlichen Leistungsbewertungen in der Schulzeit eine Rolle spielen. Ein Versuch von Dweck u. a. ergab, dass Misserfolge von Jungen achtmal häufiger auf fehlende Anstrengung zurück geführt wurden als bei Mädchen. Bei der Beurteilung der Mädchen führten die Lehrer schlechte Leistungen in 88 % der Fälle auf ihre Fähigkeiten zurück (s. Mietzel 2002, S. 277). Jungen führen dementsprechend Erfolge eher auf interne Gründe zurück (Können, Begabung) als Mädchen (s. Rendtorff 2003, S. 172f.; Dresel/Schober/Ziegler 2007, S. 77).

Hierzu passt das Ergebnis von Venth. Sie hat Kurs- und Veranstaltungsangebote der institutionalisierten Erwachsenenbildung mit Hilfe von Angebotstexten auf ihre Genderperspektive hin untersucht. Dabei ist sie zu dem Schluss gekommen, dass Frauen in den Ausschreibungstexten in ihren „Defiziten“ angesprochen werden. Beispiele bei den Frauen sind hier, dass sie „sich zwar gut um andere Menschen kümmern, aber nicht nein sagen können, mangelndes Selbstvertrauen/Selbstwertgefühl/Selbstbewusstsein haben, unfähig sind sich in Beruf und Alltag klar auszudrücken, zu Angst und Depressionen neigen. Männer werden im Hinblick auf positive Eigenschaften und Erlebnisse angesprochen: Persönlichkeit und überzeugender Auftritt im Beruf, Jagen, Kämpfen und Spaß unter Geschlechtsgenossen in der Freizeit“ (Venth 2006, S. 44).

Aber nicht nur Erfahrungen in der Vergangenheit stellen Hindernisse dar, sondern auch das aktuelle Empfinden. Frauen empfinden Kurse häufiger als zu schnell und zu wenig an Vorwissen anknüpfend als Männer (s. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. 2009, S. 152).

Dies erklärt nun mögliche Barrieren für Frauen, nicht an Weiterbildung teilzunehmen. Aber welche Barrieren gibt es bei Männern, die weniger an dieser Art der Weiterbildung teilnehmen als Frauen? Um dies zu erklären, muss etwas weiter ausgeholt werden.

Unter anderem in der Volkshochschulstatistik rangieren Frauen neben anderen als randständig und nicht selbstverständlich integrierte Gruppen (s. Venth 2006, S. 12). Dies zeigt die Wahrnehmung des Männlichen als das Allgemeine und das des Weiblichen als das Besondere, das Nicht-Allgemeine (s. Venth 2006, S. 26; Nuissl 2000, S. 42). Venth zeigt auf, dass der Kommentar im BSW die geringere Teilnahme von Frauen an beruflicher Bildung mehr thematisiert als ihre höhere Teilnahme an allgemeiner Bildung, wodurch der Eindruck der Zweitrangigkeit der allgemeinen Bildung

entsteht (s. Venth 2006, S. 152). Dies hat zweierlei Konsequenzen: Erstens wird so das Weiterbildungsverhalten der Frauen in einen Nachholbedarf umgemünzt, weil ein implizierter Maßstab zu Grunde gelegt wird, nach dem Weiterbildung in erster Linie als berufliche oder betriebliche konstruiert wird, eben dem Normalfall des männlichen, der männlichen Identität als Berufsmensch und Ernährer entsprechend. Der BSW respektiert also die Lernpriorität der Frauen nicht, sondern suggeriert ihnen, dass sie noch nicht auf dem richtigen Bildungsweg seien (ebd.). Hiermit spiegelt sich im BSW die „Orientierung am männlichen Modell als dem allgemeinen und dem weiblichen als dem besonderen“ (Brüning 2002, S. 45).

Zweitens suggeriert es aber auch den Männern, dass sie auf dem richtigen Bildungsweg sind. So bleibt aus ihrer Rollenperspektive unklar, welchen Grund sie haben sollten, sich an allgemeiner Weiterbildung zu beteiligen.

Frauen- und Männerbildung entspringen einer völlig anderen Geschichte. Frauenbildung basiert auf der jahrhundertelangen Unterdrückung und Benachteiligung. Mit Hilfe gegenseitiger Bildung schafften Frauen sich ein Bewusstsein ihrer sozialen Lage und damit auch die Voraussetzungen, diese zu ändern (s. Lenz 2000, S. 25). Männerbildung hingegen hat ihre Ursprünge in der therapeutischen Arbeit, in den Angeboten der Kirchen, oftmals in Verbindung mit Familienbildung, und in der Schwulenbewegung (s. Nuissl 2000, S. 42). Heute wird sie von einzelnen Pädagogen betrieben und beworben (s. Nuissl 2009, S. 855) All dies sind Ursprünge, die mit dem hegemonialen Männlichkeitsbild nicht zusammen passen: Es sind kranke statt starke Männer, es sind familien-, fürsorge- und kinderorientierte statt erwerbsarbeit- und karriereorientierte Männer und es sind homo- statt heterosexuelle Männer. Wenn man davon ausgeht, dass das hegemoniale Männlichkeitsbild immer noch dominierend ist und dementsprechend hiervon abweichendes Verhalten nicht akzeptiert wird, ist es nicht verwunderlich, dass Männer weniger an allgemeiner Weiterbildung teilnehmen.

Aber das Bild vom typischen Mann, der seine Identität vor allem aus der Erwerbstätigkeit zieht und in der Öffentlichkeit sein Aktionszentrum hat (s. Venth 2010, S. 245), ist im Begriff zu zerfallen. Die Frauen haben sich bewegt und wollen nicht mehr den Gegenpart von unbezahlter Reproduktionsarbeit im privaten Raum übernehmen. Dabei Sorge, so Venth, das hegemoniale Männlichkeitsbild selbst dafür, dass die Mädchen bessere Bildungsabschlüsse als Jungen haben und verstärkt auf den Arbeitsmarkt drängen. Konzentriertes und zielstrebiges Lernen zeichnet eher das weibliche Geschlecht aus. Somit wird es zur „Mädchensache“ und als Schwächesyndrom abgewertet (S. 258). Dies hat zur Folge, dass Jungen niedrigere Bildungsabschlüsse haben, sich häufiger in Übergangssystemen finden und später häufiger Arbeitslos sind (S. 264). Zudem werden auch die homosozialen Aktionsradien eingeschränkt, da sich Frauen in viele der einstmals männerbündisch strukturierten öffentlichen Räume begeben haben – beim Militär, in der Politik, in Teilbereichen des Sports und in der Wirtschaft (S. 250). Die Identität des Mannes als Berufsmensch, als Familienernährer, als der, der den außerhäuslichen Part übernimmt, werde dadurch bedroht.

Genau hierin sei aber auch eine Chance für die Männerarbeit zu sehen, so Venth im Interview. Denn dieses poröser werdende Männerbild mache Männer zum Einen aufgeschlossener für Angebote, die ihnen bei der Suche nach neuen männlichen Identitäten helfen. Zum Anderen spiele auch eine Verantwortung für die nachfolgenden Generationen eine Rolle. Wenn Männer nicht ins Abseits geraten sollen, brauchen sie Vorbilder einer bewussten selbstreflexiven Männlichkeit, die glaubwürdig öffentlich vertreten und weitergegeben wird und die auf das hegemoniale Bild verzichten kann (s. Venth 2010, S. 266).“ Es reicht deshalb nicht länger aus, Bildungsangebote für Männer zu konzipieren, die lediglich ihrer verschütteten Innenwelt nachspüren. Entscheidender wäre es, Männern die Möglichkeit zu geben, sich angesichts prekarisierter junger Männer mit den sozial spaltenden Seiten von Hegemonialität expressiv auseinanderzusetzen und Inklusion zu lernen“ (Venth 2010, S. 271). Dies würde auch vermeiden, dass Männer als homogene Zielgruppe gesehen werden und könnte einen differenzierten Blick öffnen für die Interessen der Männer. So würde das Angebot vielleicht breiter und würde sich nicht in erster Linie an ihrer Vaterrolle (Frankfurter Thesen zur Männerbildung 2002), „Waldspielen“ (Venth im Interview) oder ihrer Identifikationssuche orientieren.

Barrieren für die Teilnahme von Männern könnten also einseitige Angebote sein. Weiter sind hier aber auch noch schichtspezifische Barrieren zu nennen. Denn auch die Männerbildung ist stark mittelschichtbezogen (Frankfurter Thesen zur Männerbildung 2002) und schließt so Zugehörige anderer Schichten von vorneherein aus.

Venth gibt jedoch zu bedenken, dass das neue Thema, die Auseinandersetzung mit den sozial spaltenden Seiten von Hegemonialität, nicht unbedingt in einer speziellen Männerbildung angesiedelt sein muss, sondern dass sie vielmehr in allen Angeboten thematisiert werden kann, die Männer ohnehin bevorzugen. So würde die Effektivität gesteigert werden können (Venth 2010, S. 271).

Im Interview betont Venth, dass es zurzeit darum gehe, neue Konzepte für Männerbildung zu entwickeln. Dies beinhalte auch neue Anspracheformen und größerer Fantasie bei den Angeboten. Es sei daher noch nicht der Zeitpunkt, an dem bereits Good-practice-Beispiele angegeben werden können.

Resümee

Das Weiterbildungsverhalten von Männern und Frauen hat sich – was die rein quantitative Seite angeht – in den letzten Jahrzehnten stark angeglichen. Die früher stärkere Teilnahmequote bei Männern ist in etwa auf der gleichen Höhe geblieben, während diejenige der Frauen stark zugenommen hat.

Unterhalb der rein quantitativen Oberfläche der Weiterbildungsteilnahme zeigen sich deutliche Unterschiede. Die Männer sind wesentlich stärker in beruflichen Weiterbil-

dungsmaßnahmen vertreten, die Frauen stärker in allgemeinen. Dies gleicht sich allerdings, nimmt man den Faktor der Berufstätigkeit hinzu, weitgehend aus. Man kann von daher sagen: Wichtiger als das Geschlecht ist die Berufstätigkeit für die Weiterbildungsteilnahme. Aber auch hier ergeben sich interessante Unterschiede: Während die Teilnahme der Männer hauptsächlich bei solchen Weiterbildungsmaßnahmen liegt, die beruflich verwertbar sind, ist das Teilnahmeverhalten bei den Frauen differenzierter und inhaltlich breiter gestreut.

Ein wichtiger Unterschied bei der Beteiligung von Frauen und Männern entsteht durch die nach wie vor bestehende Doppelbelastung der Frauen in Beruf und Familie. Die Teilnahme von Frauen an Weiterbildung ist, bevor sie ein Kind haben, deutlich höher als diejenige der Männer, während nach der Geburt des ersten Kindes die Teilnahme der Männer deutlich steigt, diejenige der Frauen deutlich sinkt. Diese erhöhte Teilnahme der Männer an Weiterbildung wird zwar wieder etwas ausgeglichen, wenn Frauen, sobald die Kinder älter werden, wieder häufiger an Weiterbildung teilnehmen und ins Berufsleben einsteigen, „erholt“ sich aber nicht mehr in der Weise, dass Frauen mehr als Männer an Weiterbildung teilnehmen. Die enge Verbindung der Weiterbildungsteilnahme mit der Geschlechterrolle in Beruf und Familie ist nicht neu; interessant ist aber, dass sie nach wie vor die gleiche Bedeutung hat wie vor 30 Jahren.

Für die Männer ist die Teilnahme an allgemeiner Weiterbildung weniger interessant. Es ist auf Grund geringer Datenlage kaum bekannt, ob sie im Durchschnitt ein weniger breites Interessenspektrum als Frauen haben. Sicher ist, dass Männer personen- und identitätsbezogene allgemeine Weiterbildungsangebote geradezu meiden (vgl. Nuissl 1993). Auch ist die Frauenmehrheit in Maßnahmen der allgemeinen Weiterbildung (insbesondere an Volkshochschulen) für Männer nicht wirklich attraktiv. Anerkennungs- und Versagensängste spielen dabei eine Rolle. Zudem sehen Männer Angebote der allgemeinen Weiterbildung als geringerwertig an verglichen mit solchen der beruflichen Weiterbildung. Der Nutzen der Weiterbildungsteilnahme bleibt für die Männer der zentrale Anstoß dazu.

4.5 „Adult Learners Week“

Im Folgenden wird ein übergreifendes Good-practice-Beispiel aus der Studie „Outreach strategies to enable people to go one step up“ dargestellt, das verschiedene Zielgruppen einbezieht, um zusammenfassend Anregungen für die Praxis zu geben.

Unter der Federführung des ‘National Institute of Adult Continuing Education (NIA-CE) findet jedes Jahr im Mai in England und Wales eine Adult Learners Week statt. Es ist das größte Lernfest des vereinigten Königreichs und gleichzeitig die größte ‚not for profit‘ Kampagne des Landes. Die Adult Learners Week wurde 1992 in Zusammenarbeit mit BBC, ITV und Channel 4 eingeführt. Durch diese mediengestützte Kampagne sollte auf die unterschiedlichsten Weiterbildungsmöglichkeiten aufmerksam gemacht

werden und die Idee des Lebenslangen Lernens als auch die einer ‚Zweiten Chance‘ im individuellen Bildungsweg sollte auf diese Weise in die Bevölkerung hineingetragen werden. Die Kampagne wird aus Regierungsmitteln und aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds sowie durch öffentliche und private Sponsoren finanziert.

Kernelemente der Adult Learners Week sind:

- die lokale Koordination durch Lernfestgruppen oder regionale Einrichtungen
- die Entwicklung eines Lernnetzwerkes, um die Attraktivität des Lernens durch Mundpropaganda zu verbreiten
- Informationen und Beratung via Telefon, Radio und Presse
- Radio- und Fernsehwerbung
- Tausende von Gratis-Schnupperveranstaltungen für bestimmte Zielgruppen
- Werbung durch Job Center, Supermärkte, Freizeitcenter, Gruppen in den Gemeinden
- netzbasierte Informationen und Beratungen
- freies Poster- und Kampagnenmaterial
- Preisverleihungen, um die Fortschritte erwachsener Lerner anzuerkennen
- eine Öffentlichkeitskampagne, die Erfolgsgeschichten erwachsener EB/WB Teilnehmer verbreitet
- spezielle Zielgruppentage, mit Verbindung zu Vertretern aus der Politik
- Verteilung von Gutscheinen für Veranstaltungen, um den ersten Schritt in die Weiterbildung zu erleichtern
- ein regelmäßiger Survey der Veranstaltungen

Im Jahr 2008 nahmen 64.000 Teilnehmer und Teilnehmerinnen an den ca. 4000 Veranstaltungen der Adult Learners Week teil. Rund 15.000 Personen schrieben sich im Anschluss daran für Kurse ein. Die Telefonhotline bearbeitete rund 25.000 Anrufe während der Adult Learners Week. Eine genaue Auswertung von 300 dieser Anrufe erbrachte folgendes Profil der Anrufer: 35 % waren Männer, 65 % Frauen; 17 % der Anrufer waren über 50 Jahre alt; 38 % gehörten einer ethnischen Minderheit an und 21 % waren Arbeitslose.

Insgesamt sagten 75 % derjenigen, die an der Adult Learners Week teilgenommen hatten, dass diese Initiative den Anstoß dafür gegeben hätte, wieder ernsthaft über die persönlichen Vorteile des Lernens nachzudenken. Dies ist ein bemerkenswertes Ergebnis.

Die Kernelemente zeigen, dass die Adult Learners Week Öffentlichkeitsarbeit in verschiedenen Medien und an verschiedenen Orten betreibt, und zwar dort, wo sich Menschen aller Schichten aufhalten, beispielsweise in Supermärkten und Freizeitzentren. Darüber hinaus wird viel Beratung angeboten, ebenfalls mit Hilfe verschiedener Medien. Zwei Punkte also, die sich bereits als Möglichkeit für den Abbau von Zugangsbarrieren, insbesondere von Kontakthemmnissen, gezeigt haben.

Des Weiteren sind die Angebote weit gestreut und beziehen sich nicht nur auf Ballungsräume. Ein Vorteil gerade für ältere, weniger mobile Menschen.

Zudem gibt es finanzielle Vergünstigungen. Auch hier konnte bereits gezeigt werden, dass niedrigere Teilnehmerentgelte Barrieren abbauen könnten.

Es wurde außerdem gezeigt, dass häufig auch Ängste und negative Erfahrungen mit dem Lernen verbunden sind. Die Adult Learners Week versucht hier bewusst einen Gegenpart zu bilden, in dem erwachsenen Lernerinnen und Lerner durch die Darstellung ihrer Geschichte gewürdigt werden. Dies kann aber über die Würdigung der eigenen Leistungen hinaus auch eine Vorbildfunktion für andere haben.

5 Teilnahmebarrieren

Unsere Studie ging den Fragen nach:

- Welche Differenzierungen liegen im Weiterbildungsverhalten der untersuchten Personengruppen?
- Welche Teilnahmebarrieren lassen sich im sozialen und ökonomischen Umfeld identifizieren?
- Welche Teilnahmebarrieren liegen im Bereich der Einstellungen der Personen?
- Welche Ursache spielen Angebots- und Zugangsstrukturen?
- Welche überindividuellen Teilnahmebarrieren gibt es?

In der Vorläuferanalyse aus den siebziger Jahren (Holzapfel/Nuissl/Sutter 1977) waren die Gründe, nicht an Weiterbildung teilzunehmen, bereits in ähnlicher Weise sekundäranalytisch für die Personengruppe der Benachteiligten dargestellt worden. Dabei war insbesondere auch die berufliche Qualifizierung in der eigenen Fortbildung, im Betrieb und am Arbeitsplatz im Blick. Es ist interessant festzustellen, dass bereits damals, vor weit über dreißig Jahren, die berufsbezogene Weiterbildung im Mittelpunkt stand. Die Klage darüber, dass Weiterbildung insbesondere beruflich verstanden wird, hat demnach schon seit vielen Jahrzehnten ihre Berechtigung.

Die Auswertung der heute vorliegenden Daten über Barrieren der Weiterbildungsteilnahme definierter Personengruppen zeigt, dass nach wie vor eine Einteilung der Wirkungsfaktoren (und damit auch im Wesentlichen der Teilnahmebarrieren) in personenbezogene, umweltbezogene und angebotsinduzierte Elemente die Wirklichkeit am Genauesten spiegelt. Allerdings zeigt sich, dass sich die Teilnahmebarrieren der hier untersuchten Personengruppen in einen mittlerweile geänderten gesellschaftlichen Kontext einordnen. Auch deshalb, weil es hier insbesondere um allgemeine, weniger um berufliche Weiterbildung geht: Die wichtigsten sind:

- Die gesellschaftliche Einstellung zum Lernen Erwachsener hat sich wesentlich geändert bzw. weiter entwickelt; vor fünfzig Jahren galt das Lernen Erwachsener in formalen Lernkontexten bei etwa dreiviertel der Befragten als Defizit, heute betrachten ebenfalls dreiviertel der Bevölkerung es als Defizit, wenn Erwachsene nicht weiter lernen (vgl. DIE-Trendanalyse 2008). Das Lernklima in der Bevölkerung hat sich deutlich gewandelt – eine Folge nicht nur politischer Programme und Propaganda (insbesondere in der Europäischen Union), sondern auch der Kohortenentwicklung: Heute verfügen wesentlich mehr Menschen über eine höhere Schulbildung als noch vor dreißig Jahren. Im Jahr 1975 waren beispielsweise 47 % aller Achtklässler auf der Haupt- bzw. Volksschule, heute sind es nur noch 24 %. Umgekehrt waren nur 26 % auf dem Gymnasium während es heute 33 % sind (BMBF 2008, S. 25). Noch deutlicher wird der Anstieg der Menschen mit höherer Schulbildung, wenn man sich die Daten zu den Hochschulabschlüssen anschaut. 2007 hatten etwa 12 % der

- Bevölkerung zwischen 30 und 39 Jahren einen Hochschulabschluss, bei den 60-Jährigen und älter sind es nur 6 % (s. Krüger-Hemmer 2008, S. 71), also nur die Hälfte.
- Die Teilnahme an organisierter Weiterbildung sowohl im beruflichen wie auch im allgemeinen Bereich hat sich in den letzten dreißig Jahren mehr als verdoppelt; in der ersten Erhebung des Berichtssystem Weiterbildung (1979) lag die Teilnahmequote insgesamt noch bei 23 % (in der allgemeinen Weiterbildung bei 16 %), während sie der letzten Erhebung nach 41 % (in der allgemeinen Weiterbildung bei 26 %) lag (s. BMBF 2006, S. 13ff.); nicht nur das gesellschaftliche Weiterbildungsklima hat sich geändert, sondern auch die Realität der Weiterbildungsteilnahme.
 - Die Lernanforderungen und die Lernmöglichkeiten haben sich gegenüber der Studie aus den siebziger Jahren deutlich verbreitert; neue Technologien (auch in den Lernprozessen selbst), Internationalisierung und Sprachkenntnisse, interkulturelle Bezüge und globale Gefahren (wie Klima, Umwelt, Armut, Durst und Krieg) sind immer mehr in das alltägliche Bewusstsein der Menschen gedrungen. Kaum mehr überschaubare politische Einheiten (wie die Europäische Union mit 27 Mitgliedsstaaten) bestimmen heute einen Alltag, der von der Sorge um den Erhalt des Wohlstands erfüllt ist.

All dies gewichtet die Faktoren, die an einer Weiterbildung hindern oder sie begünstigen, in anderer Weise als vor etwa vierzig Jahren. Auch zeigen Maßnahmen und Programme in den Betrieben und durch regionale und staatliche Instanzen durchaus Wirkungen („impact“). Kampagnen wie diejenigen zur Alphabetisierung, Lernfeste, Bildungsgutscheine und vieles mehr haben Spuren im Bewusstsein und im Handeln der Bevölkerung hinterlassen. Nicht zu unterschätzen ist dabei das hohe Engagement der Betriebe für das Weiterlernen ihrer Beschäftigten nicht nur im beruflichen, sondern auch im allgemeinen Bereich; nicht von ungefähr ist die Schwierigkeit kleiner und mittlerer Unternehmen, hier fördernde und aktivierende Maßnahmen zu ergreifen, Gegenstand bildungspolitischer Aktivitäten.

Ähnliche Veränderungsprozesse gelten für die Angebotsseite; heute gibt es wesentlich mehr Weiterbildungseinrichtungen mit einem wesentlich differenzierteren und breiteren Programm als noch in den siebziger Jahren. Der Zielgruppenbezug der damaligen Zeit ist heute in der Realität vielfach abgelöst durch das „Milieumarketing“ (vgl. Tippelt u. a 2008), Weiterbildungseinrichtungen folgen heute einem wesentlich klareren bedarfsorientierten Programm (allerdings auch mit stärkerem Marktbezug) als vor dreißig Jahren. Fragen der notwendigen Information der Weiterbildungsinteressierten und ihre Beratung hinsichtlich geeigneter Angebote haben sich in den letzten zwanzig Jahren immer stärker als notwendige „Supportstrukturen“ von Weiterbildung herausgestellt. Die Erwartungen der Lerninteressierten, hier unterstützt zu werden, sind ebenfalls deutlich gestiegen.

Nicht zuletzt hat sich auch die Bevölkerung verändert gegenüber der Zeit von vor knapp vierzig Jahren. Deutschland ist größer geworden seit 1990, die schiere Zahl der

in Deutschland lebenden Menschen ist um ein Drittel gewachsen. Vor allem aber ist die deutsche Bevölkerung sozial anders als vor vierzig Jahren.

Dies gilt vor allem für den Anteil von Migrantinnen und Migranten sowie der Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Sie stellen in vielen Regionen Deutschlands, vor allem in Ballungsräumen, mittlerweile außerordentlich große Minderheiten. Ihr Anteil liegt in diesen Regionen oft bereits bei zwanzig und mehr Prozent, und er wächst: Die Kinderzahl bei Migrantenfamilien ist durchschnittlich deutlich höher als bei traditionellen deutschen Familien.

Darüber hinaus altert die deutsche Gesellschaft, die entsprechenden Daten wurden eingangs (in Abschnitt 1) bereits vorgestellt. In Verbindung mit der Entwicklung der Migrationsminderheiten bedeutet dies: Die deutsche Gesellschaft wird in den kommenden Jahrzehnten quantitativ immer kleiner und qualitativ einen immer höheren Migrationshintergrund haben.

Kaum verändert hat sich von den quantitativen Daten her die Relation zwischen Männern und Frauen; verändert hat sich allerdings ihr Verhältnis, gerade auch im Bildungsbereich: Frauen haben mittlerweile in nahezu allen Bereichen des Bildungssystems die Männer ein- und überholt, in der allgemeinen Weiterbildung stellen sie immer deutlicher die Mehrheit. Volkshochschulen waren und sind heute noch deutlicher Einrichtungen für weibliche Angehörige der Mittelschicht. Auch hat sich die Reflexion über die gesellschaftliche und politische Rolle von Männern und Frauen entwickelt; wir befinden uns in einer Situation, in der nicht mehr davon gesprochen wird, dass die Begabungsreserven bei den Frauen zu aktivieren sind, sondern davon, wie man die zunehmenden Bildungsprobleme von jungen Männern beheben kann.

Bei alledem ähnlich geblieben ist die Frage der benachteiligten Zielgruppen; Arbeitslose, Geringqualifizierte, Analphabeten, Menschen mit niedrigem sozialen und Bildungsstand sind heute wie vor knapp vierzig Jahren ein Problem. Allerdings verschärft sich dieses Problem heute; es ist dem Weiterbildungssystem bislang nicht gelungen, seine Kompensationsfunktion gegenüber Menschen, die in der allgemeinen Bildung benachteiligt waren, zu realisieren (im Gegenteil: Die Weiterbildung verstärkt die Unterschiede zwischen besser und schlechter Gebildeten), und die Folgen einer Bildungs- und Sozialbenachteiligung sind heute erkennbar gravierender als vor vierzig Jahren: Der Begriff der „Exklusion“ bezeichnet dies drastisch, denn es geht um den Ausschluss aus allen wichtigen Lebensbereichen.

5.1 Ökonomische, soziale und rechtliche Barrieren

Die Faktoren der ökonomischen Situation und der sozialen Lage treten in der Regel Hand in Hand auf. Haushalte mit niedrigem Einkommen haben meist auch eine schlech-

tere soziale Lage sowohl was die „objektive“ Situation (Wohnen, Essen, Kleidung etc.) als auch die soziale Einordnung (Ansehen, Peer Group, Schulbildung etc.) angeht.

Dieser Zusammenhang kulminiert meist bei den Personengruppen der bildungsbenachteiligten Personen und derjenigen mit Migrationshintergrund, insbesondere mit Migrantinnen und Migranten der ersten Generation. Eine schlechtere finanzielle Situation der Individuen und der Haushalte führt dazu, dass die (vielfach stärker auf Teilnehmerentgelte angewiesene) Weiterbildung zu teuer geworden ist. Entgeltreduktionen, vom Staat garantiert, greifen hier vielfach zu kurz.

Besonders deutlich wird dies bei den Personen mit Migrationshintergrund. Sie weisen ein doppelt so hohes Armutsrisiko auf wie die Gesamtbevölkerung, entwickeln sie aber sozialstrukturelle Merkmale wie Bildung, Erwerbsstatus und Haushaltstyp (meist in der zweiten Generation) analog zur deutschen Bevölkerung, dann minimiert sich der Unterschied in Bezug auf Armut – und Weiterbildungsteilnahme. Der wesentliche Ansatz zur Behebung der Teilnahmebarrieren bei Migranten liegt daher in der Verbesserung ihrer ökonomischen und sozialen Lage. Dabei ist von entscheidender Bedeutung das Ergebnis der Analyse der Expertenkommission zur Finanzierung Lebenslangen Lernens (s. 2004, S. 226f.) wonach die wesentliche ökonomische Barriere zur Weiterbildungsteilnahme nicht das Entgelt der Teilnahme selbst ist, sondern die Sicherung der ökonomischen Grundlage der Weiterexistenz.

Mit anderen Worten: Wenn der Lebensunterhalt nicht gesichert ist, wenn man an Weiterbildungsmaßnahmen teilnimmt, dann wird es zu keiner Weiterbildungsteilnahme kommen. Diese Tatsache hatte bereits vor vielen Jahren zur Einführung der bezahlten Freistellung von der Arbeit zu Bildungszwecken („Bildungsurlaub“) geführt und wird heute in Systemen von Bildungsgutscheinen etc. in Rechnung gestellt. Wie beim Bildungsurlaub zeigt sich aber auch bei den anderen, den Lebensunterhalt stützenden Verfahren, dass dies die notwendige, aber nicht die hinreichende Bedingung zur Förderung der Weiterbildungsteilnahme bei ökonomisch eher gutgestellten Personengruppen ist.

Auch darf man nicht unterschätzen, dass die Entgelte für die Weiterbildungsteilnahme gerade bei Geringverdienenden und sozial benachteiligten Gruppen oft an die Grenze des Leistbaren, gelegentlich auch darüber hinausgehen. Der seit vielen Jahren feststellbare Trend, dass Weiterbildung immer stärker von den Lernenden selbst zu bezahlen ist (auch in Einrichtungen öffentlicher Trägerschaft wie den Volkshochschulen) weist daher die Gefahr aus, dass gerade diejenigen Personengruppen, die nicht ausreichend in der Weiterbildung vertreten sind, zusätzliche Barrieren der Teilnahme haben.

Von besonderem Gewicht sind ökonomische Faktoren bei der Weiterbildungsteilnahme dann, wenn sie sich mit anderen hinderlichen Faktoren verbinden. Dies gilt etwa bei den Personen mit Migrationshintergrund, die aufgrund von Sprachproblemen, Diskriminierungsängsten und -erfahrungen und ungeeigneten Angeboten die Investition in Weiterbildung scheuen, zumal wenn sie gar nicht die Möglichkeit der Teilnahme ha-

ben, da ihre bereits vorhandenen Qualifikationen zum Teil rechtlich nicht anerkannt werden. Insbesondere auch die familiäre Situation bei denjenigen Personengruppen, in denen kulturell bedingt die Frauen die häusliche Last und Verantwortung alleine tragen, verstärken sich diese Barrieren bei unzureichenden ökonomischen Grundlagen.

Frauen sind nach wie vor im Familienstatus mit Kindern deutlich stärker belastet als Männer und nehmen dann weniger an Weiterbildung teil. Dies gilt nicht nur für Personen mit Migrationshintergrund, sondern für alle Frauen, auch wenn sich mit zunehmendem Alter die Unterschiede wieder angleichen. Obwohl Männer ein eingengerteres Weiterbildungsinteresse haben als Frauen, nehmen sie in der Zeit der Familienphase deutlich häufiger an Weiterbildung – insbesondere beruflicher Weiterbildung – teil als Frauen.

Erst wenn die notwendige Voraussetzung für eine Weiterbildungsteilnahme gegeben ist durch Regelung ökonomischer und sozialer Faktoren, kommen hinreichende Bedingungen in den Blick. Sie beziehen sich hauptsächlich auf Motivationen und Anregerungen für die Weiterbildungsteilnahme, aber auch auf Anerkennung und Nutzen. Es handelt sich um einstellungsrelevante und angebotsinduzierte Faktoren. Die Regelung und Beseitigung ökonomischer und sozialer Barrieren der Weiterbildungsteilnahme alleine führen nicht zu höheren Teilnahmequoten.

5.2 Faktoren der Einstellung

Die Einstellung der Personen zur Weiterbildung bestimmt entscheidend mit, ob eine latente Weiterbildungsbereitschaft auch tatsächlich zu einer konkreten Teilnahme wird. Einstellungen zur Weiterbildung wiederum werden stark beeinflusst von biographischen Elementen, familialen und sozialen Alltagswelten und objektiven Bedingungen wie etwa Aufstiegs- und Mobilitätsmöglichkeiten.

Vor dem generell gegebenen Hintergrund, dass die Einstellung zur Weiterbildung (ebenso wie die Weiterbildungsteilnahme) in den vergangenen Jahrzehnten zugewonnen hat, lassen sich doch bestimmte Gewichtungen feststellen.

Das erste wichtige Element bei der Einstellung zur Weiterbildung ist der erwartete Nutzen einer Weiterbildungsteilnahme. Ein solcher Nutzen wird hauptsächlich im Hinblick auf materielle Aspekte des Alltagslebens gesehen, Verbesserungen hinsichtlich Wohlstand, Finanzen, Karriere, Mobilität und Kommunikation (z. B. hinsichtlich des Spracherwerbs). Aber auch weniger materielle Aspekte sind relevant, etwa erhöhte Anerkennung, Zufriedenheit, Erfolgserlebnisse, Erweiterung der Wissens- und Handlungskompetenzen. Diese Nutzenperspektive ist für alle Personengruppen relevant, allerdings mit unterschiedlichen Konsequenzen:

- Die bildungsbenachteiligten Personengruppen haben biographisch nicht die Erfahrung gemacht, dass Bildung nutzt. Aus der Negativerfahrung („keine Bildung zu haben schadet“) erwächst keine positive Einstellung, zumal dann, wenn Versuche,

sich Bildung anzueignen, aus unterschiedlichen Gründen und zu unterschiedlichen biographischen Zeiten gescheitert sind. Meist korrelieren solche individuellen Erfahrungen des Scheiterns hinsichtlich Bildung mit Einstellungen im Rahmen der Sozialisationsinstanzen (Familien, Peer Groups). Gerade in Deutschland spielt dies eine große Rolle, wie zuletzt die PISA-Studie nachgewiesen hat. Es ist für diese Personengruppen besonders schwer, aus diesem Zirkel von Erwartung des Scheiterns, Misserfolg und negativer Einstellung herauszukommen. Zudem verstärkt sich dieser „circulus viciosus“ mit zunehmendem Alter.

- Bei der Personengruppe mit Migrationshintergrund stellt sich die Nutzenfrage differenzierter. Schlecht gebildete Migrantinnen und Migranten bringen keine positiven Erfahrungen und Erwartungen mit und verbleiben, vielfach auch in der zweiten Generation, im Rahmen des Zirkels gefangen. Gut gebildete Migrantinnen und Migranten hingegen müssen vielfach die Erfahrung machen, dass die erworbene Bildung Ihnen in Deutschland nicht nutzt, da sie nicht anerkannt wird (z. T. aus rechtlichen Gründen) oder nicht zur deutschen Qualifikationsstruktur passt (auch der Europäische Qualifikationsrahmen wird hier nicht grundsätzlich alle Probleme beseitigen).
- Für Ältere stellt sich die Nutzenfrage anders. Gehören sie zur Gruppe der benachteiligten Personen, gelten die dort genannten Einstellungen. Gehören sie zu den besser Gebildeten, haben sie hinsichtlich des Nutzens auch höchst differenzierte Kriterien entwickelt. Entsprechen Angebote nicht genau ihren Interessen, dann gehen sie oft ins informelle Lernen. Berufliche Bildung verspricht keinen Nutzen mehr im beruflichen Arbeitsalltag. Viele Angebote nutzen auch deshalb nichts, weil sie die im Lebenslauf bereits erworbenen Kompetenzen und Kenntnisse nicht wesentlich erweitern.
- Geschlechtsspezifisch ist für Männer der berufliche Nutzen von Weiterbildung überwiegend wichtig, während Frauen auch andere und allgemeinere Interessen haben. Für Frauen ist es eher akzeptabel, den Nutzen in der Lernsituation selbst und in der Erweiterung von Kenntnis und Kompetenz zu sehen als in einer direkten „nützlichen“ Konsequenz bei der Umsetzung. Auch deshalb sind Männer durch die Nutzensfrage eher enger in ihrem Teilnahmeverhalten gesteuert als Frauen.

Ein weiterer wichtiger Punkt der Menschen in Bezug auf Weiterbildungseinstellungen ist die Frage von Scheitern und Erfolg. Die Angst zu scheitern ist eine ebenso hohe Barriere vor der Teilnahme wie die Hoffnung auf Erfolg ein Motiv zur Teilnahme. Die Frage, an welcher Stelle dieses Einstellungskontinuums sich jemand befindet und welche Bedeutung dies für seine Weiterbildungsteilnahme hat, ist abhängig von biographischen Erfahrungen, vom sozialen Umfeld und von der Selbsteinschätzung.

So sind Frauen stärker als Männer ängstlich, was einen möglichen Erfolg angeht, und haben eine größere Versagensangst als Männer. Bildungsbenachteiligte Personen haben eine hohe Versagensangst, vielfach gestützt auf eigene Erlebnisse und Erfahrungen, und nur geringe Erfolgshoffnungen – eine ganz wesentliche Teilnahmebarriere. Dies gilt insbesondere auch für Analphabeten, sowohl was ihre Selbsteinschätzung angeht,

als auch was die befürchtete Reaktion der Umwelt betrifft. Ältere Personengruppen haben, wenn sie nicht zu den Bildungsbenachteiligten gehören, eher die Angst, erreichte Lebenserfolge in (gar nicht nötigen) Leistungs- und Prüfungssituationen nicht nachweisen zu können. Personen mit Migrationshintergrund schließlich haben oft die Sorge, aufgrund sprachlicher oder kultureller Vorbedingungen den Anforderungen nicht gerecht zu werden.

Ein wichtiger Faktor für die Einstellung zur Bildung ist schließlich die „Bildungsaffinität“. Dieser ist besonders in Deutschland signifikant. Der Wert, der Bildung individuell und sozial gegeben wird, bildet die Grundlage für das Weiterbildungsverhalten auch in einer längeren Perspektive des Lebenslaufs. Die Bildungsaffinität misst sich keineswegs nur und auch nicht einmal hauptsächlich an der Teilnahme an Bildungsveranstaltungen, sondern vor allem an der Rolle, die Bildung im Alltag der Menschen spielt. Dazu gehören die Lektüre von Büchern, die aufmerksame Beteiligung am politischen Geschehen, die kritische Rezeption von (Massen-)Medien, die Wahrnehmung von Angeboten kultureller Art (wie Museen, Theater, Konzerten etc.) sowie Differenziertheit und Elaboriertheit der Sprache – nach wie vor im gleichen Sinne wie von Oevermann (1970) Ende der sechziger Jahre analysiert. Personengruppenspezifische Faktoren und Barrieren können individuell, wenn sie in ein Klima hoher Bildungsaffinität eingebettet sind, leichter überwunden und entwickelt werden. Die frühere Annahme, zwischen Bildung einerseits und weiteren Aktivitäten andererseits ergäbe eine Zeitkonkurrenz, die auch zu Lasten der Bildung gehen könne (vgl. Opaschowski 1994), lässt sich nicht nachweisen. Erhöhte Bildungsaktivität ist in der Regel auch immer verbunden mit erhöhter Aktivität in anderen bildungs- und kulturelevanten Feldern.

5.3 Faktoren der Angebotsseite

Bei der Untersuchung aller vier Personengruppen bestätigte sich, dass die Angebotsseite eine wichtige Rolle für die tatsächliche Weiterbildungsteilnahme spielt. Bei allen Personengruppen lassen sich mangelnde „Passungen“ zwischen Angeboten und Teilnahmeinteressen in der ein oder anderen Weise feststellen: Ältere Personengruppen interessieren die für sie interessanten Angebote nicht und/oder beurteilen die bestehenden Angebote eher negativ; Migranten treffen auf Weiterbildungsangebote, die nicht differenziert genug sind für die Unterschiede innerhalb der Personengruppe mit Migrationshintergrund; Bildungsbenachteiligte werden mit Angeboten konfrontiert, die methodisch und inhaltlich ihren Möglichkeiten und Interessen nicht entsprechen und für die notwendige Unterstützungen (wie Beratung, Information etc.) fehlen. Und Frauen und Männer treffen auf Angebote, die nur wenig nach Genderaspekten differenziert und, was die Zugänge angeht, geöffnet sind.

Ein wichtiger Aspekt der Angebote sind nicht nur die Inhalte, sondern auch die Frage der Abschlüsse. Abschlüsse sind auf der einen Seite verbunden mit Leistungsdruck und Versagensangst, auf der anderen Seite erwecken sie Hoffnung auf Nutzung über

Zertifikate etc. Es ist schwierig, die Balance zwischen diesen Anforderungen zielgruppenspezifisch zu wahren; hier liegen auch noch keine ausreichenden Forschungen zum Verhältnis von Programmplanung und Zielgruppenansprache vor (vgl. Schiersmann/Iller 2009).

Eine ähnliche Balance müssen die Angebote auch wahren hinsichtlich der „Offenheit“ und „Geschlossenheit“ ihrer Teilnehmerschaft. So sind es viele ältere Personengruppen, die eine altersheterogene Teilnehmerschaft bevorzugen, während bei Personen mit Migrationshintergrund gerade dies die Motivation zur Teilnahme erhöht. Menschen lernen gerne im sozial vertrauten Umfeld, mit ihnen bekannten Personen, oft aber gerade dann nicht, wenn die Gefahr besteht, dass schlechte Leistungen oder Lernversagen im sozialen Umfeld bekannt werden – gerade Männer sind hier außerordentlich empfindlich.

Über die Frage des Angebots hinaus ist jedoch auch die Frage wichtig, welche Einrichtung das Angebot macht. Gerade aus der Sicht der teilnehmenden Personengruppen gibt es die „Doppelangebote“ zweier konkurrierender Einrichtungen (im Sinne eines „Grundangebots“) nicht. Glaubwürdigkeit, Nähe und Image der Einrichtung sind für die Lernenden aus allen Personengruppen ein wichtiges Element der Teilnahme oder Nichtteilnahme. Das Vertrauen in eine Einrichtung spielt etwa bei den Personen mit Migrationshintergrund eine wesentliche Rolle, bedeutsamer als die konkrete Formulierung des Kursinhaltes und des Kursverfahrens. Bildungsbenachteiligte Personengruppen gehen deutlich eher zu Einrichtungen, die ihnen bekannt und vertraut sind und von denen sie Unterstützung und Anerkennung erwarten – etwa solche der Gewerkschaft oder der Kirchen.

Die seit einigen Jahren diskutierte und auch umgesetzte Strategie des „Milieumarketings“ (vgl. Tippelt u. a. 2008) greift diesen Aspekt praxisnah auf. Auch ist die Präsenz der Einrichtungen im Lebensumfeld gerade der benachteiligten Personengruppen von großer Bedeutung; dort geht es weniger um die Kenntnis der Angebote als um die Akzeptanz und das Vertrauen in eine Bildungseinrichtung.

5.4 Strukturelle Aspekte

Bei den vier hier diskutierten Personengruppen handelt es sich (mit Ausnahme der Frauen-/Männerthematik) um Gruppen, die in der Weiterbildung eher unterrepräsentiert sind. Die Gründe dafür liegen an den Möglichkeiten und Einstellungen der Personen, aber – und für die handelnden Einrichtungen und Instanzen: besonders – auch an den Bedingungen, die diese Gruppen für eine aktive Weiterbildungsteilnahme erhalten. Es sind zwar viele politische Maßnahmen und Programme auch in Deutschland erkennbar, um hier Verbesserungen zu schaffen (etwa in dem Programm „Lernende Regionen“, in dem ein Zusammenwirken der Institutionen in der Region hier Abhilfe schaffen sollte), es ist aber auch erkennbar, dass ein kohärenter Ansatz und ein grund-

legender politischer Wille, der in die Realität umzusetzen wäre, an dieser Stelle fehlt. Die hier diskutierten Personengruppen benötigen, wenn sie in einem größeren Umfang an Weiterbildung teilnehmen wollen und sollen, einer deutlichen Unterstützung im materiellen, konzeptionellen und didaktisch-methodischen Bereich. An dieser Unterstützung mangelt es – die Ausgaben für die Weiterbildung in Deutschland etwa sind in den letzten zehn Jahren um etwa 10 % gesunken. Gerade diese Personengruppen sind von abnehmenden Ressourcen anders betroffen, da die Angebote für sie und ihre eigenen Bildungsaktivitäten in einer besonderen Weise der Unterstützung bedürfen.

Allerdings muss eingeräumt werden, dass es auch nur unzureichend wissenschaftlich belegte Informationen über die bestehenden Weiterbildungsbarrieren und ihre Ursachen gibt. Das gilt besonders dann, wenn man nach differenzierten Analysen der Weiterbildungsbarrieren für bestimmte Gruppen oder Untergruppen sucht. Es ist daher auch weitere zielgerichtete Forschung notwendig, um die Grundlage zu schaffen, diese Personengruppen stärker an Weiterbildung heranzuführen. Anbieter von Weiterbildung benötigen handlungsrelevante und präzise Daten, um hier entsprechend tätig zu werden, aber auch Unterstützung bei ihren Aktivitäten, denn Weiterbildung und Weiterbildungsangebote für diese Personengruppen sind nicht „marktfähig“, sie lassen sich nicht über das System von Angebot und Nachfrage regeln.

Dieser Sachverhalt ist außerordentlich wichtig, denn die hier diskutierten Personengruppen zusammen machen (wenn man einmal Männer/Frauen nicht berücksichtigt) einen großen Teil der Gesellschaft schon jetzt aus, ihr Anteil (insbesondere in der Kombination: ältere Personen mit Migrationshintergrund) wird in Zukunft weiter wachsen. Die Gesellschaft kann es sich nicht nur aufgrund kultureller und politischer, sondern auch aufgrund ökonomischer und sozialer Aspekte nicht leisten, die entsprechenden Schritte zur Weiterbildung dieser Personengruppen nicht zu realisieren.

6 Empfehlungen

Aber, was genau ist zu tun?

In den Kapiteln zu den einzelnen Personengruppen waren bereits vielfältige Hinweise auf nötige Maßnahmen unterschiedlichster Akteure („Stakeholder“) enthalten. Wir fassen sie hier noch einmal, auch mit einer gewissen Verallgemeinerung, zusammen. Dabei beziehen sich die Aussagen – wenn nicht anders vermerkt – nicht auf die Weiterbildungsteilnahme von Männern und Frauen.

1. *Es bedarf einer übergreifenden gesamtstaatlichen Konzeption des lebenslangen Lernens*

Es liegen einige Ansätze vor, lebenslanges Lernen konzeptionell zu begründen (z. B. BLK 2004). Sie bleiben jedoch hinter den Anforderungen an Gesamtkonzeptionen zurück, auch im internationalen Vergleich (s. Lupou/Nuissl/Sava/Ungureanu 2010). Auch die Realisierungsschritte sind unzureichend. Die größten Defizite liegen in einer Verzahnung der unterschiedlichen Bereiche des Bildungssystems (Schule, Berufsausbildung, Hochschule, Weiterbildung) und in einer funktionierenden Abstimmung der Aktivitäten auf Bundes- und Länderebene. Gerade auch in der Weiterbildung zeigen sich hier Probleme des „radikalen“ Föderalismus. Hinzu kommt in der Weiterbildung das Problem der Anbindung der staatlichen Initiativen, Impulse und Förderungen an die unterschiedlichsten Ressorts (etwa Bildung, Inneres, Familie, Arbeit etc.), in den einzelnen Ländern jeweils auch unterschiedlich, ohne dass nach ähnlichen Kriterien gefördert oder Weiterbildung gestaltet wird. Zumindest Koordinierungsverfahren zwischen den Ressorts sind hier festzulegen, besser aber noch ein für Bund und Länder gültiges Gesamtkonzept, das – etwa analog zum Hochschulrahmengesetz – spezifisch ausgestaltet werden könnte.

2. *Es bedarf einer durchgehenden Unterstützung spezifischer Personengruppen in allen Bereichen und Stufen des Bildungssystems*

Die Weiterbildung hat (nicht nur in Deutschland) ihre Aufgabe, kompensatorisch Defizite des allgemeinbildenden Schulsystems auszugleichen, bislang nicht erfüllt (oder nicht erfüllen können) – im Gegenteil, durch die verstärkte Weiterbildungsaktivität besser Gebildeter verstärkt sich die Lücke. Gezielte Förderungs- und Unterstützungsverfahren für benachteiligte Personengruppen haben im Kinder- und Jugendalter anzusetzen und sich kohärent in die Weiterbildung fortzusetzen. Das Lernen als individuelle Kompetenz ist für alle schon in jungen Jahren zu lernen („Lernen lernen“). Schon in der Schule sind Ungleichheiten abzubauen und gezielt bei verschiedenen Personengruppen (Migranten, sozial Benachteiligte) Versagensängste zu reduzieren. Innovative

Programme (wie Eltern-Kind-Bildung) sind gesondert zu fördern und hinsichtlich Erfolg und Transferierbarkeit zu evaluieren. Bei Erfolg sind sie nachhaltig zu verstetigen.

3. *Es bedarf einer angemessenen und zielgerichteten Finanzierung der gesamten Weiterbildung*

Deutschland liegt in der Finanzierung der Weiterbildung auf einem mittleren Niveau, unzureichend für die Position des Landes in anderen ökonomischen und gesellschaftlichen Bereichen. Die Ausgaben für Weiterbildung sind, ganz im Gegensatz zu den öffentlichen Bekundungen, in den Jahren 1997 bis 2007 um ca. 10 % gesunken. So lässt sich kein verbessertes und weiter entwickeltes Weiterbildungssystem erreichen. Es ist ein Finanzierungskonzept zu entwickeln, das angemessene Zuwächse auf einen längeren Zeitraum vorsieht (vergleichbar etwa dem Forschungspakt von Bund, Ländern und Forschungseinrichtungen) und alle Beteiligten – Staat, Betriebe, Organisationen, Lernende – in angemessener Weise beteiligt. Dabei sind geeignete Finanzierungs- und Förderungsformen für die unterschiedlichen problematischen Zielgruppen zu entwickeln, also auch eine personengruppenspezifisch ausdifferenzierte Fördersystematik.

4. *Die Motivation zur Weiterbildung und das Bewusstsein um die Bedeutung von Weiterbildung sind zu stärken*

In großem Umfang besteht das Problem, dass bei den hier diskutierten Personengruppen das Wissen um die Relevanz von Weiterbildung und die Motivation zur Teilnahme weniger als in der Gesamtbevölkerung entwickelt sind. Hier hat sich eine Kluft in der Einstellung zum Lernen Erwachsener entwickelt, die vor vierzig Jahren noch nicht vorhanden war; damals hielten drei Viertel der Bevölkerung das organisierte Weiterlernen Erwachsener eher für ein Defizitsymptom, heute verhält sich das im gesellschaftlichen Durchschnitt umgekehrt. Hier ist anzuknüpfen auch für benachteiligte Personengruppen. Der moralische Druck des „Du musst Dich weiterbilden, sonst bleibst Du zurück“ ist konstruktiv in Motivation umzusetzen. Dazu sind Kampagnen, Lernfeste, Prämien etc. geeignete Mittel. Aus dem Ausland (z. B. United Kingdom, Finnland, Schweiz) ist dabei die Betonung der Lernenden und ihrer Erfolge zu übernehmen. Die Leistung der Lernenden ist stärker hervorzuheben als die Leistung des „Systems“.

5. *Die Betonung und Strukturierung der Regionen als Orte des Lernens ist weiter voranzutreiben.*

Hier hat Deutschland mit seinem Programm „Lernende Regionen“ (vgl. Nuissl u. a. 2006; Tippelt u. a. 2009) wichtige Impulse gesetzt. In dieser Richtung ist weiter voranzugehen. Weiterbildung muss den Menschen dort näherkommen, wo sie leben. Der Zugang zum Lernen muss erleichtert (Verkehrsmittel z. B. für Ältere), die Einbindung in Stadtteile etc. (z. B. für Migranten) verstärkt werden. Bildungseinrichtungen müs-

sen dabei unterstützt werden, entsprechende Maßnahmen ergreifen zu können. Lokale Vernetzungen und Kooperationen bedürfen der Unterstützung, spezifische Angebote für benachteiligte Gruppen zu entwickeln.

6. *Die schon erbrachten Lernleistungen sind deutlich stärker anzuerkennen.*

Dies gilt zunächst für die Qualifikationen der Personen mit Migrationshintergrund hinsichtlich der in der Heimat absolvierten Prüfungen, Zertifikate und Kompetenznachweise. Das entsprechende Anerkennungsverfahren ist zu vereinfachen und zu flexibilisieren. Insgesamt aber geht es darum, Kompetenzen zu erfassen und anzuerkennen, die auch außerhalb des organisierten Bildungssystems erworben wurden. Mit dem „Profilpass“ und seinem System der Beratung ist hier in Deutschland ein probater Ansatz vorhanden. Die Erfassung von Kompetenzen, die vor und außerhalb organisierten Lernens erworben wurden, ist wesentlich stärker zu fördern und in – auch arbeitsmarktrelevante – Programme umzusetzen. Verfahren der Kompetenzerfassung und -messung, mit denen insbesondere im europäischen Ausland schon gute Erfahrungen gesammelt wurden, sind zu überprüfen und zu übertragen.

7. *Informationssysteme sind weiter auszubauen, in der Nutzung zu vereinfachen und mit überall, jederzeit und für alle zugänglichen neutralen Beratungsangeboten zu verbinden.*

Weiterbildung ist ein schwieriges und unübersichtliches Feld, insbesondere für solche Personen, die wenig Lernerfahrung und Kenntnisse des Bildungssystems haben. Die bereits vorhandenen Informationssysteme sind vom Zugang (nicht nur Internet!) und Handhabung auf die Informationsverfahren der Zielgruppen zuzuschneiden und handhabbar zu machen. Sie sind zu vereinheitlichen und miteinander zu verlinken. Und sie sind mit Beratungsangeboten zu verbinden, die neutral und für alle zugänglich Bildungsentscheidungen unterstützen. Trotz einiger Ansätze sind insbesondere im Beratungsbereich in Deutschland noch große Handlungsbedarfe vorhanden. Das Beratungssystem muss auf der Basis eines umfassenden Ausbaukonzepts weiterentwickelt werden.

8. *Die Forschung zur Weiterbildung benachteiligter Personengruppen ist zu intensivieren, insbesondere zu deren Beteiligungsbarrieren und ihrer Überwindung.*

Trotz einiger vorliegender Forschungsarbeiten zur Weiterbildung benachteiligter Personengruppen liegt die Forschung zu ihren Weiterbildungsinteressen, -motiven und -barrieren im Argen. Hier sind Incentives (Finanzen, Anreize anderer Art) für Forschende und Professionelle der Praxis zu geben, sich stärker mit diesem Forschungsfeld auseinanderzusetzen. Neben der empirischen Sozialforschung mit und bei diesen Gruppen kommen dabei vor allem Modellversuche in Frage, in denen versucht wird,

geeignete Angebote zu entwickeln und zu realisieren. Solche Modellversuche sind formativ und summativ in geeigneter Weise zu evaluieren und, bei Erfolg, mit Nachhaltigkeit zu verstetigen. Die Zusammenarbeit von Forschung und Praxis ist dabei in besonderer Weise zu fördern.

9. *Es ist weiter an zielgruppenspezifischen Didaktiken zu arbeiten, welche die vorliegenden Erfahrungen und Forschungsergebnisse aufgreifen.*

Trotz des Wissens um die großen Unterschiede zwischen den einzelnen Personengruppen und innerhalb derselben, wenn es um die Art und Weise des Lernens geht, sind die spezifischen Didaktiken dazu noch nicht ausreichend entwickelt. Für alle Personengruppen sind Ansätze zu verfolgen, wie sie etwa bei der „altersgerechten Didaktik“ (vgl. Nuisl 2009) vorliegen. In diesen „Didaktiken“ ist den Besonderheiten der Personengruppen und ihrer Untergruppen Rechnung zu tragen. Forschung zum Lernverhalten und zu Lernproblemen ist dabei in einigen Bereichen zusätzlich nötig.

10. *Das „embedded Learning“ ist weiter zu entwickeln und in breiterem Umfang in die Praxis umzusetzen.*

Gerade benachteiligte Personengruppen bedürfen eines „embedded learning“, wenn sie erreicht und erfolgreich sein sollen. An vorderster Stelle steht dabei das arbeitsplatzbezogene Lernen, in dem Lernprozesse in den Arbeitsplatz integriert werden. Hier sind Firmen zu motivieren und zu unterstützen. Aber auch die Einbettung des Lernens in das soziale Umfeld ist von großer Bedeutung. So sind vernetzte Aktivitäten des Lernens, die alle mit den Personengruppen befassten Instanzen und Personen (wie etwa Ämter, Vereine, Nachbarn etc.) einbeziehen, wesentlich erfolgversprechender als individualisierte Angebote. Zu den Vernetzungsaktivitäten gehören auch der Einbezug der Lernenden in die Planung von Angeboten sowie die Auswahl von Dozenten und Dozentinnen aus dem sozialen Umfeld der Lernenden. Hier empfehlen sich ganzheitliche und integrative Lernkonzepte.

7 Literatur

Im Folgenden wird nur die zitierte Literatur angegeben. Dort wo neben den Druckfassungen auch PDF-Dokumente vorliegen, sind auch diese angegeben.

Abraham, Ellen/Linde, Andrea (2010): Alphabetisierung/Grundbildung als Aufgabe der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Wiesbaden, S. 889 – 904.

Aldridge, Fiona/Tuckett, Alan (2003): Light and Shade. A NIACE briefing on participation in Adult Learning by minority ethnic adults, Leicester.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (2008) (Hrsg.): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I, Bielefeld.

Barz, Heiner/Tippelt, Rudolf (1999): Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Opladen, S. 121 – 144.

Behringer, Friederike/Jeschek, Wolfgang (1993): Zugang zu Bildung. Bildungsbe- teiligung und Ausgaben für die Bildung. Entwicklungen im Bildungssystem der Bun- desrepublik Deutschland, Berlin.

Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung (2009) (Hrsg.): Ungenutzte Poten- ziale. Zur Lage der Integration in Deutschland, Köln.

Bertelsmann-Stiftung (2009): Zuwanderer in Deutschland. Ergebnisse einer re- präsentativen Befragung von Menschen mit Migrationshintergrund. URL: www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_28825_28831_2.pdf (Zugriff 21.01.2010).

Bertelsmann Stiftung (2009): Zuwanderer in Deutschland. Ergebnisse einer reprä- sentativen Befragung von Menschen mit Migrationshintergrund, Gütersloh. URL: www.bertelsmannstiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_28825_28831_2.pdf (Zu- griff 21.01.2010)

Bilger, Frauke (2006): Migranten und Migrantinnen – eine weitgehend unbekannt- e Zielgruppe in der Weiterbildung. Empirische Erkenntnisse und methodische Heraus- forderungen. In: REPORT 2/2006, S. 21 – 31.

Brödel, Rainer (2010): Weiterbildung von Arbeitslosen. In: Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Wiesbaden, S. 905 – 916.

Brüning, Gerhild (2002): Benachteiligte in der Weiterbildung. In: Brüning, G./Kuwana, H. (Hrsg.): Benachteiligte und Bildungsferne. Empfehlungen für die Weiterbildung, Bielefeld.

Brüning, Gerhild/Kuwana, Helmut (2002) (Hrsg.): Benachteiligte und Bildungsferne. Empfehlungen für die Weiterbildung, Bielefeld.

Bundesamt für Statistik (2008): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus, Fachserie 1 Reihe 2.2, Wiesbaden.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005) (Hrsg.): Berichtssystem Weiterbildung IX. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland, Berlin.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2006) (Hrsg.): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland, Berlin.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008) (Hrsg.): Grund- und Strukturdaten 2007/2008. Daten zur Bildung in Deutschland, Bonn/Berlin.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2007) (Hrsg.): Zivilgesellschaft stärken – Engagement fördern. Generationsübergreifende Freiwilligendienste, Berlin.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (1973): Bildungsgesamtplan. Stuttgart.

Bund-Länder-Kommission (2004): Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. Heft 115, Bonn. URL: www.bmbf.bund.de/pub/strategie_lebenslanges_lernen_blk_heft115.pdf (Zugriff am 12.04.2010)

Cornelißen, Waltraud (2005) (Hrsg.): Gender-Datenreport. 1. Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesrepublik Deutschland, München.

Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2008): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2008, Bielefeld.

Dresel, Markus/Schober, Barbara/Ziegler, Albert (2007): Golem und Pygmalion. Scheitert die Chancengleichheit von Mädchen im mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Bereich am geschlechtsstereotypen Denken der Eltern? In: Ludwig, P. H./Ludwig, H. (Hrsg.): Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte. Determi-

nanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule, Weinheim und München, S. 61 – 82.

Efi Deutschland e. V. (Hrsg) (k. J.): Senior Trainerin. Engagiert im Gemeinwesen. Rostock. URL: www.efi-d.de/fileadmin/efi-magazin/EFI-Broschuere.pdf (Zugriff am 14.11.2009)

Europäische Kommission (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen, Brüssel. URL: www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumDe.pdf

Expertenkommission Finanzierung Lebenslanges Lernen (2004): Schlussbericht der unabhängigen Expertenkommission. Finanzierung Lebenslangen Lernens: Der Weg in die Zukunft. URL: www.bmbf.de/pub/schlussbericht_kommission_III.pdf (Zugriff 8.02.2010)

Frankfurter Thesen zur Männerbildung (2002): URL: www.keb-frankfurt.de/index.php?_1=115027&_7=m_115028&_0=14&sid=a670ea7a1522a85484929c09fae3b525 (Zugriff am 4.02.2010)

Frick, Joachim R./Söhn, Janina (2007): Das Sozio-oekonomische Panel (SOEP) als Grundlage für Analysen zur Bildungslage von Personen mit Migrationshintergrund. In: BMBF (Hrsg.): Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik (Bd. 14 „Bildungsforschung“), Berlin, S. 81 – 90.

Gnahn, Dieter/Kuwan, Helmut/Seidel, Sabine (Hrsg.) (2008): Weiterbildungsverhalten in Deutschland, (Bd. 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand), Bielefeld.

Göbel, Jan/Habich, Roland/Krause, Peter (2008): Einkommen – Verteilung, Armut und Dynamik. In: Statistisches Bundesamt/Gesellschaft Sozialwissenschaftlicher Infrastruktureinrichtungen/Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (Hrsg.): Datenreport 2008. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland, Bonn. S. 163 – 172.

Göhlich, Michael (2006): Transkulturalität als pädagogische Herausforderung. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, H. 4, S. 2 – 7.

Grobecker, Claire/Krack-Rohberg, Elle (2008): Bevölkerung. In: Statistisches Bundesamt/Gesellschaft Sozialwissenschaftlicher Infrastruktureinrichtungen/Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (Hrsg.): Datenreport 2008. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland, Bonn. S. 11 – 25.

Grünhage-Monetti, Matilde/Hussain, Sabina/Reddy, Prasad (2008): Heterogene Migrantengruppen. Konsequenzen für die Weiterbildungsbeteiligung. In: Gnahn, D./

Kuwan, H./Seidel, S. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand, Bielefeld, S. 171 – 177.

Hamburger, Franz (2009): Der Vermessungswahn. URL: www.migration-online.de/beitrag_aWQ9Njc4Ng_.html (Zugriff 22.01.2010)

Hamburger, Franz (2010): Weiterbildung von Migranten. In: Tippelt, R./Hippel, A.v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 881 – 888.

Heimlich, Ulrich/Behr, Isabel (2010): Inklusion von Menschen mit Behinderung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A.v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Wiesbaden, S. 813 – 826.

Hippel, Aiga v./Tippelt, Rudolf (2010): Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung. In: Tippelt, R./Hippel, A.v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 801 – 812.

Holzapfel, Günter/Ekkehard, Nuisel/Sutter, Hannelore (1977): Soziale Defizite in der Weiterbildung. Eine Literaturexpertise neuerer empirischer Untersuchungen, Heidelberg.

Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard (2005): Begründungen für Lernberatung und konzeptionelles Verständnis. In: Dies. (Hrsg.): Die Lernberatungskonzeption, Baltmannsweiler, S. 11 – 28.

Konsortium Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (2006) (Hrsg.): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, Bielefeld.

Krüger-Hemmer, Christiane (2008): Bildung. In: Statistisches Bundesamt/Gesellschaft Sozialwissenschaftlicher Infrastruktureinrichtungen/Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (Hrsg.): Datenreport 2008. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland, Bonn, S. 51 – 73.

Kruse, Andreas (2010): Bildung im Alter. In: Tippelt, R./Hippel, A.v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Wiesbaden, S. 827 – 840.

Kuwan, Helmut (2002): Weiterbildung von „bildungsfernen“ Gruppen. In: Brüning, G./Kuwan, H.: Benachteiligte und Bildungsferne. Empfehlungen für die Weiterbildung, Bielefeld.

Kuwan, Helmut/Eckert, Thomas/Wieck, Markus (2008): Einflussfaktoren auf die Teilnahme an Weiterbildung im AES. Ergebnisse logistischer Regression. In: v. Ro-

senblatt, B./Bilger, F.: Weiterbildungsverhalten in Deutschland (Bd. 1: Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007), Bielefeld, S. 160 – 174.

Lupou, Raluca/Sava, Simona/Nuissl, Ekkehard/Ungureanu, Dorel (2010): Coherency in strategies of lifelong learning. National Approaches in Scotland, Germany and Denmark. In: WCES World Conference on Educational Sciences, Creativity and Innovation, Abstracts Book, Istanbul.

Merchil, Paul/Seukwa, Louis (2006): Transkulturalität als Bildungsziel? Skeptische Bemerkungen. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, H. 4, S. 8 – 13.

Mietzel, Gerd (2002): Wege in die Entwicklungspsychologie. Kindheit und Jugend. 4., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim.

Naves, Annegret/Rummel, Beate (2009): „Rucksack in der Grundschule“. Koordinierte Sprachförderung und Elternbildung. Abschlussbericht der Evaluationen 2004/05, 2005/06 und 2007/08, Essen.

Nuissl, Ekkehard (1993): Männerbildung. Vom Netzwerk bildungsferner Männlichkeit, Frankfurt am Main.

Nuissl, Ekkehard (1999): Lesen und Schreiben lernen. In: Franzmann, B. (Hrsg.). Handbuch Lesen, München, S. 550 – 567.

Nuissl, Ekkehard (2000a): Einführung in die Weiterbildung. Neuwied.

Nuissl, Ekkehard (2000): Männerbildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, S. 42 – 44.

Nuissl, Ekkehard u. a. (Hrsg.) (2006): Regionale Bildungsnetze. Ergebnisse zur Halbzeit des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“, Bielefeld.

Nuissl, Ekkehard (2009): Männerbildung. In: Tippelt, R./Hippel v.A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden, S. 855 – 864.

Nuissl, Ekkehard (2009a): Professionalisierung in der Altenbildung. In: Staudinger, U. M./Heidemeier, H. (Hrsg.): Altern, Bildung und lebenslanges Lernen. Halle, S. 95 – 104.

Oevermann, Ulrich (1970): Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg, Berlin.

Opaschowski, Horst (1994): Einführung in die Freizeitwissenschaft, 2. völlig neubearbeitete Auflage, Opladen.

Öztürk, Halit/Kuper, Harm (2008): Adressatenforschung am Beispiel Migration. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2., S. 156 – 165.

Pallares, Patricia L. u. a.(2006): Selbstorganisationen von Migrantinnen – ihre Bedeutung für die Partizipation in der Einwanderungsgesellschaft. Abschlussbericht für das Ministerium Wissenschaft und Kunst, Förderprogramm: Fokus Geschlechterdifferenzen Förderung Az III 2.1-914/31-17-, Darmstadt.

Protsch, Paula (2009): Neuer Job, weniger Geld. Lohneinbußen sind nach Arbeitslosigkeit seit Jahrzehnten steigend. In: WZB-Mitteilungen, H. 123/2009, S. 20 – 21.

Reddy, Prasad (2010): Inklusive Weiterbildungsforschung und -praxis in einer Migrationsgesellschaft. In: Kronauer, M. (Hrsg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexion zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart, Bielefeld, S. 102 – 140.

Reichart, Elisabeth/Huntemann, Hella (2008): Volkshochschulstatistik 2007, 46. Folge, Arbeitsjahr 2007. URL: www.die-bonn.de/doks/reichart0802.pdf (Zugriff: 6.04.2009)

Reichart, Elisabeth/Worbs, Susanne (2008): „Personen mit Migrationshintergrund“ – Abgrenzungsprobleme und Lösungsvorschläge. In: Gnahn, D./Kuwan, H./Seidel, S. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand, Bielefeld, S. 159 – 169.

Reinberg, Alexander/Hummel, Markus (2005): Höhere Bildung schützt auch in der Krise vor Arbeitslosigkeit. In: IAB Kurzbericht Nr. 9/13.6.2005, S. 1 – 6.

Rendtorff, Barbara (2003): Kindheit, Jugend und Geschlecht. Einführung in die Psychologie der Geschlechter, Weinheim/Basel/Berlin.

Reutter, Gerhard (2010): Inklusion durch Weiterbildung – für Langzeitarbeitslose eine utopische Hoffnung? In: Kronauer, M. (Hrsg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexion zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart, Bielefeld, S. 59 – 101.

v. Rosenblatt, Bernhard/Bilger, Frauke (2008): Weiterbildungsverhalten in Deutschland (Bd. 1: Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007), Bielefeld.

v. Rosenblatt, Bernhard/Bilger, Frauke/TNS Infratest Sozialforschung (2008): Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland. Eckdaten zum BSW-AES 2007, München.

Schiersmann, Christiane/Iller, Carola (2009): Zielgruppen in der Weiterbildung. In: Krug, P./Nuissl, E. (Hrsg.): Praxishandbuch Weiterbildungsrecht, Köln, S. 1 – 50.

Schiersmann, Christiane (2006): Profile lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung, Bielefeld.

Schmidt, Bernhard/Tippelt, Rudolf (2009): Bildung Älterer und intergeneratives Lernen. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 1, S. 73 – 90.

Schröder, Helmut/Gilberg, Reiner (2005): Weiterbildung Älterer im demographischen Wandel. Empirische Bestandsaufnahme und Prognose, Bielefeld.

Schröder-Naef, Regula u. a. (1997): Warum Erwachsene (nicht) lernen, Zürich.

Statistisches Bundesamt (2006): Bevölkerung Deutschlands bis 2050. Übersicht der Ergebnisse der 11. Koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung – Varianten und zusätzliche Modellrechnungen, Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2007a): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2005, Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2009a): Verdienste und Arbeitskosten 2008. Begleitmaterial zur Pressekonferenz am 13.05.2009 in Berlin, Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2009b): Bildungsstand der Bevölkerung, Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2009c): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationhintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2007. Wiesbaden.

Tippelt, Rudolf u. a. (2008): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Bd. 3 Milieumarketing implementieren, Bielefeld.

Tippelt, Rudolf u. a. (2009a): Bildung Älterer. Chancen im demografischen Wandel, Bielefeld.

Tippelt, Rudolf u. a. (2009b): Lernende Regionen – Netzwerke gestalten. Teilergebnisse zur Evaluation des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“, Bielefeld.

Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard/Kuwan, Helmut (2008): Weiterbildungsteilnahme nach Altersgruppen unter Einschluss der bis zu 80-jährigen. In: Gnahn, D./Kuwan, H./Seidel, S. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. (Bd. 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand). Bielefeld, S. 125 – 139.

TNS Infratest Sozialforschung (2008a): BSW-AES 2007. Erhebung zum Weiterbildungsverhalten. Materialband 3. AES – Bildungsbeteiligung im Erwachsenenalter, München.

TNS Infratest Sozialforschung (2008b): BSW-AES 2007. Erhebung zum Weiterbildungsverhalten. Materialband 5. Die Codierung offener Nennungen zu Bildungs- und Weiterbildungsaktivitäten nach der ISCED-Fields-Klassifikation, München.

University of Florence/Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)/Institut Roman de Educatie a Adultilor (IREA) (2009) (Hrsg.): Inventory Of Outreach Strategies To Enable People To Go One Step Up. Implementation Of Action Plan On Adult Learning. Public Open Tender EAC/27/2008.

Uzarewicz, Charlotte (2003): Überlegungen zur Entwicklung transkultureller Kompetenz in der Altenpflege. In: Friebe, J./Zalucki, M. (Hrsg.): Interkulturelle Bildung in der Pflege, Bielefeld, S. 29 – 46.

Venth, Angela (2001): Differenz und Gleichheit als theoretische Prämisse von Frauenbildung. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung, Opladen. S. 59 – 64.

Venth, Angela (2006): Gender-Portrait Erwachsenenbildung, Bielefeld.

Venth, Angela (2010): Zwischen Inklusion und Exklusion. Der Einfluss der Männlichkeit auf das Lernen im Lebenszusammenhang. In: Kronauer, M. (Hrsg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexion zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart, Bielefeld, S. 235 – 275.

Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (2009) (Hrsg.): Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem, Jahresgutachten 2009, München.

Wilhelm, Rainer/Wingerter, Christian (2004): Lebenslanges Lernen. Statistischer Ansatz und empirische Ergebnisse der Zeitbudgeterhebung 2001/2002. In: Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Alltag in Deutschland. Analysen zur Zeitverwendung, (Bd. 43), Wiesbaden, S. 431 – 456.

Williamson, Alan (1997): ‚You’re never too old to learn!’ Third-Age perspectives on lifelong learning. In: International Journal of Lifelong Learning, H. 3, S. 173 – 184.

Wingerter, Christian (2008): Arbeitsmarkt und Erwerbstätigkeit. In: Statistisches Bundesamt/Gesellschaft Sozialwissenschaftlicher Infrastruktureinrichtungen/Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (Hrsg.), Datenreport 2008. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland, Bonn, S. 109 – 121.

Über die Hans-Böckler-Stiftung

Die Hans-Böckler-Stiftung ist das Mitbestimmungs-, Forschungs- und Studienförderungswerk des Deutschen Gewerkschaftsbundes. Gegründet wurde sie 1977 aus der Stiftung Mitbestimmung und der Hans-Böckler-Gesellschaft. Die Stiftung wirbt für Mitbestimmung als Gestaltungsprinzip einer demokratischen Gesellschaft und setzt sich dafür ein, die Möglichkeiten der Mitbestimmung zu erweitern.

Mitbestimmungsförderung und -beratung

Die Stiftung informiert und berät Mitglieder von Betriebs- und Personalräten sowie Vertreterinnen und Vertreter von Beschäftigten in Aufsichtsräten. Diese können sich mit Fragen zu Wirtschaft und Recht, Personal- und Sozialwesen oder Aus- und Weiterbildung an die Stiftung wenden. Die Expertinnen und Experten beraten auch, wenn es um neue Techniken oder den betrieblichen Arbeits- und Umweltschutz geht.

Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut (WSI)

Das Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Institut (WSI) in der Hans-Böckler-Stiftung forscht zu Themen, die für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer von Bedeutung sind. Globalisierung, Beschäftigung und institutioneller Wandel, Arbeit, Verteilung und soziale Sicherung sowie Arbeitsbeziehungen und Tarifpolitik sind die Schwerpunkte. Das WSI-Tarifarchiv bietet umfangreiche Dokumentationen und fundierte Auswertungen zu allen Aspekten der Tarifpolitik.

Institut für Makroökonomie und Konjunkturforschung (IMK)

Das Ziel des Instituts für Makroökonomie und Konjunkturforschung (IMK) in der Hans-Böckler-Stiftung ist es, gesamtwirtschaftliche Zusammenhänge zu erforschen und für die wirtschaftspolitische Beratung einzusetzen. Daneben stellt das IMK auf der Basis seiner Forschungs- und Beratungsarbeiten regelmäßig Konjunkturprognosen vor.

Forschungsförderung

Die Stiftung vergibt Forschungsaufträge zu Mitbestimmung, Strukturpolitik, Arbeitsgesellschaft, Öffentlicher Sektor und Sozialstaat. Im Mittelpunkt stehen Themen, die für Beschäftigte von Interesse sind.

Studienförderung

Als zweitgrößtes Studienförderungswerk der Bundesrepublik trägt die Stiftung dazu bei, soziale Ungleichheit im Bildungswesen zu überwinden. Sie fördert gewerkschaftlich und gesellschaftspolitisch engagierte Studierende und Promovierende mit Stipendien, Bildungsangeboten und der Vermittlung von Praktika. Insbesondere unterstützt sie Absolventinnen und Absolventen des zweiten Bildungsweges.

Öffentlichkeitsarbeit

Mit dem 14tägig erscheinenden Infodienst „Böckler Impuls“ begleitet die Stiftung die aktuellen politischen Debatten in den Themenfeldern Arbeit, Wirtschaft und Soziales. Das Magazin „Mitbestimmung“ und die „WSI-Mitteilungen“ informieren monatlich über Themen aus Arbeitswelt und Wissenschaft. Mit der Homepage www.boeckler.de bietet die Stiftung einen schnellen Zugang zu ihren Veranstaltungen, Publikationen, Beratungsangeboten und Forschungsergebnissen.

Hans-Böckler-Stiftung

Hans-Böckler-Straße 39 Telefon: 02 11/77 78-0
40476 Düsseldorf Telefax: 02 11/77 78-225



www.boeckler.de

**Hans Böckler
Stiftung**

Fakten für eine faire Arbeitswelt.